

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Gemeinsam durch unsichere Zeiten

Über die Bedeutung einer traumasensiblen Schule für alle,
damit *Durchatmen* für alle möglich wird

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a58>

Gerade in unsicheren Zeiten kann Schule zum sicheren Ort werden, der Stabilität sowie Halt gibt und gleichzeitig heilsame Erfahrungen in der Gruppe ermöglichen kann. Dies ist für das gesamte Schulteam bedeutsam. Es bedarf einer verstehenden, wertschätzenden Haltung in der gesamten Schulkultur, eines verlässlichen, stabilisierenden Rahmens, der Strukturen transparent macht, sowie unterstützender Praktiken (trauma)pädagogischen Handelns, welche Schutz und Stabilisierung von allen in der Schule Tätigen versprechen.

Traumapädagogik, Haltgebende Strukturen, Kulturen und Praktiken

1. Einleitung

Angst, Aggression, Vermeidung, verändertes Körper- und Zeitgefühl, eingeschränktes Leistungsvermögen – Traumatisierung hat viele Gesichter (Riedesser, 2003, S. 169 f; Zehner, 2020, S. 28–34).

Gerade in Krisenzeiten kann eine Besinnung auf traumapädagogische Grundsätze hilfreich sein, die schützend, stärkend und stabilisierend wirken sollen. Diese sind nicht nur für Personen mit einer Traumatisierung – aufgrund eines oder mehrerer Ereignisse –, die als lebensbedrohlich und -verändernd sowie nicht mit bekannten Strategien bewältigbar erlebt wurde (Baierl, 2016a, S. 23 f; Riedesser, 2003, S. 162), bedeutsam, sondern für alle Personen, die mit den Menschen in Kontakt kommen.

Erzählungen und Situationen, die Not, Leid und Emotionen wie große Angst, Ohnmacht oder auch Gewalt zum Thema haben und daraus resultierende Verhaltensweisen, die als unberechenbar, angsteinflößend oder überfordernd empfunden werden, können nur schwer aushaltbar sein. Reaktionen wie bei Traumabetroffenen können die Folge sein. Häufen sich diese Ereignisse, kann auch eine Mitempfinders-Müdigkeit, die sich durch Zynismus, Sarkasmus,

Genervtheit oder Zuschreibung von Schuld äußert, auftreten. Auch das Sich-Überengagieren für eine einzelne Person bei gleichzeitiger Vernachlässigung oder Abwertung anderer kann ein Symptom sein, das sich letztlich negativ auf alle Beteiligten auswirkt. Schuldzuweisungen, zwischenmenschliche Konflikte oder Resignation bzw. das Gefühl des Verlustes der Handlungskompetenz können die pädagogische Arbeit massiv erschweren (Baierl, 2016b, 50; Höflich, 2019; Lang, 2013, S. 221–222).

Damit Schule ein sicherer Ort für alle, die dort miteinander in Beziehung treten, wird, bedarf es eines Blickes auf Schulkulturen, Strukturen und Praktiken und die Möglichkeiten der Stärkung der Agierenden auf den unterschiedlichen Ebenen.

2. Haltgebende Kulturen – Halt durch Haltung

Laut Booth und Ainscow (2017, 23) spiegeln Kulturen Werte und Überzeugungen wider. Um Gemeinschaft zu bilden, wird reflektiert, wie die Schulgemeinschaft – die Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler*innen, Erzieher*innen, Schulassistenten, Schulfürsorge, Schulverwaltung, Reinigungspersonal usw. – konstruktiv kooperiert und respektvoll miteinander umgeht. Um inklusive Werte wie Gleichheit, Recht auf Schutz, Teilhabe, Gemeinschaft und Gewaltfreiheit zu verankern (ebd., S. 33–41), braucht es Wertschätzung, ein friedliches Miteinander, die Unterstützung einer positiven Beziehung zu sich selbst und das Bewusstsein, dass das Verhalten jeder*jedes Einzelnen zur Gesundheit und zum Wohlbefinden aller beiträgt (Baierl, 2016b, S. 48; Booth & Ainscow 2017, S. 101).

Krisenzeiten können starke Emotionen wie massive Angst, Scham, Schuld, Trauer, Wut oder Ohnmacht auslösen. Diese Gefühle können sich in Psyche wie im Körper festsetzen. Dies beeinflusst auch das Verhalten.

Betreuende können mit unverhersehbaren, nicht berechenbar wirkenden Verhaltensweisen und Emotionsausbrüchen von Kindern und Jugendlichen konfrontiert werden. Dies kann verunsichern und Versagensängste sowie Selbstwirksamkeitszweifel auslösen. Manche Gefühle wie Angst oder Wut oder Gedanken der Abwertung oder Distanz, welche nicht mit dem pädagogischen Selbstverständnis übereinstimmen, können im Arbeitsprozess auftreten. Die Krise selbst kann auch bei Erwachsenen negative Gefühle oder Verunsicherung hervorrufen und dadurch die Wahrnehmung des schulischen Geschehens ebenso wie die Handlungsfähigkeit beeinflussen, da das eigene Erleben die Sicht der Dinge beeinflusst (Lang, 2013, S. 202–222).

Herrschen belastende Umstände vor, sind Führungspersonen besonders gefragt, um Sicherheit, Stabilisierung und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Es gilt, ins Team übertragene Emotionen wie Scham, Angst oder Wut sowie Reaktionen wie Schuldzuweisungen, zwischenmenschliche Konflikte oder Resignation, die das Zutrauen in die Fähigkeiten und den Verlust der Handlungskompetenz auszulösen drohen, zu bemerken und zu handeln (Krautkrämer-Oberhoff & Haaser, 2013, S. 84; Lang, 2013, S. 202–222). Es bedarf der Anerkennung großer Belastungen (Ding, 2013, S. 67) sowie einer Haltung der Wertschätzung, der

Partizipation, des Verstehens sowie der Transparenz und der Freude, die innere Sicherheit vermitteln will (Baierl, 2016b, S. 48–55).

Das Handeln wird von der Haltung bestimmt. Um Entscheidungen, Ideen und Prozesse gut mittragen zu können, bedarf es an Eingebundenheit in diese und entsprechende Information. Das Wissen um Erwartungen, Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen macht herausfordernde Situationen besser nachvollziehbar und kann in weiterer Folge auch Kindern, Jugendlichen und Eltern ebenso wie dem pädagogischen Team Orientierung bieten. Jede*r hat Stärken, Ressourcen und Interessen. Sind die fachlichen Kompetenzen und Stärken aller bekannt, können diese wertschätzend anerkannt und situationsspezifisch genutzt werden. Gemeinsam kreative Problemlösungen zu finden, führt dazu, dass aus Objekt- ein Subjektempfinden wird und durch Mit- und Selbstbestimmung Partizipationsmöglichkeiten entstehen, die Selbstwirksamkeitserlebnisse auslösen (Herber, Grimm & Lotto, 2016, S. 287; Pav, 2014, S. 13).

Gerade angesichts unbekannter Situationen und herausfordernder Ereignisse ist ein Zurückgreifen auf bewährte Strategien und Problemlöseroutinen nur begrenzt möglich. Es bedarf oft an kreativen Ideen und unkonventionellen Betrachtungsweisen, die mit dem Verlassen üblicher Routinen und der Gefahr des Scheiterns verbunden sind. Um den Mut und die Energie zur Umsetzung neuer Wege zu bekommen, braucht es gutes Teamwork, Zusammenhalt und Vertrauen in die individuellen Fähigkeiten der Kolleg*innen. Isolation, Einzelkämpfertum und Ausgrenzung sollen vermieden und gleichzeitig soll Individualität gefördert werden. In der Gemeinschaft hat jede*r ihre*seine spezifischen Anforderungen zu erfüllen und im Miteinander solidarisch zu handeln (Herber et al., 2016, S. 287; Lang, 2013, S. 222–223; Pav, 2014, S. 13).

Die stabilisierenden Prinzipien der Wertschätzung der individuellen Persönlichkeiten und Stärken, der Transparenz, der Einschätzbarkeit, der Partizipation und der individuellen Lösungswege betreffen nicht nur das Betreuendenteam. Dieses dient vielmehr als Orientierung und Vorbild für das gesamte Schulleben, denn diese Haltung soll auch in den einzelnen Klassen gelebt werden. Es bedarf einer pädagogischen Grundhaltung der Lehrperson, die das Ziel verfolgt, alle Kinder und Jugendliche ganzheitlich zu fördern und dabei zu unterstützen, (wieder) ins Tun und somit auch in die Selbstwirksamkeit gelangen zu können (Höflich, 2018; Kühn, 2013, S. 33; Pav, 2014).

3. Haltgebende Strukturen

Die Frage nach Strukturen beleuchtet die Art der Führung und Organisation von Schulen und den Aufruf an Schule als Gesamtheit, sich herausfordernden Situationen gemeinsam zu stellen sowie Ausgrenzung oder Fernbleiben zu vermeiden (Booth & Ainscow 2017, S. 23). Für einen äußeren sicheren Ort, der für die Erreichung innerer Stabilität bedeutsam ist, braucht es Rahmenbedingungen, die durch Sicherheit, Geborgenheit, Klarheit, Entlastung, Offenheit,

Struktur, ein angemessenes Nähe-Distanz-Verhalten und Fachlichkeit gekennzeichnet sind (Pav, 2014, S. 12).

Sicherheit ist mehr als der von unvermeidbaren Risiken und Gefahren freie Zustand. Neben der Sicherung von Grundbedürfnissen und der Schaffung einer gewaltfreien Atmosphäre können eine Orientierung in Raum und Zeit, das Aushalten, Begleiten und Unterstützen bei der Bewältigung von Angst sowie räumliche wie personelle Konstanz Sicherheit anbahnen. Auch kann Raum für Austausch und ein Einblick in die Arbeitsweisen der anderen zu Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühlen, Gelassenheit, Offenheit und einen geschärfteren Blick auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen in schwierigen Situationen führen (Baierl, 2016e, S. 122; Krautkrämer-Oberhoff & Haaser, 2013, S. 82–84; Pav, 2014, S. 12). Voraussetzung dafür ist ein angstfreies Umfeld, in dem Respekt, Wertschätzung und eine positive Fehlerkultur gelebt werden. Unmittelbar mit Sicherheit und Wohlbefinden verbunden ist das Phänomen der Geborgenheit, das mit Sauberkeit, Ordnung und einer Wohlfühlatmosphäre assoziiert sein kann. Das Respektieren der persönlichen Grenzen, das Vorhandensein eines Rückzugsortes sowie die Möglichkeit der Mitgestaltung können Gelassenheit, Nähe und Wärme ermöglichen (Pav, 2014, S. 12; Tüllmann, 2016, S. 272).

Klarheit beinhaltet gleichbleibendes Vorgehen in vergleichbaren Situationen und Einbeziehung aller bei unkonventionellen Lösungsversuchen. Die Weitergabe von eindeutigen und widerspruchsfreien Informationen verhindert das Gefühl von Willkür oder Ausgrenzung. Die Sicherung des Informationsflusses und eine offene, deutliche Sprache tragen zur Eindeutigkeit bei. Destruktive Situationen zu unterbrechen, alternative Lösungswege zu finden und einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem Emotionen, Schuldgefühle oder Hilflosigkeit angesprochen werden dürfen, können zur Entlastung beitragen. Wieder Worte zu finden, Handlungsfähigkeit wiederzuerlangen und Unterstützung sowie Verständnis vorzufinden, kann zur Wiedererlangung von Halt beitragen (Pav, 2014, S. 12).

Tagesstrukturen und Dienst- oder Stundenpläne für alle transparent zu machen, Konflikte ansprechen zu können und Geheimnissen oder Tabuisierung bestimmter Themen entgegenzuwirken erzeugt Offenheit, welche die Fähigkeit fördert, sich für andere Sichtweisen zu öffnen und Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Außerdem schaffen transparente Alltagsgestaltung, Verbindlichkeit von Vereinbarungen und klare Kommunikation Struktur (Baierl, 2016d, S. 117; Booth & Ainscow 2017, S. 123; Pav, 2014, S. 12).

Ein angemessenes Nähe-Distanz-Verhältnis erscheint im ersten Moment als etwas sehr Individuelles. In traumapädagogischer Hinsicht bedarf es eines Teamkonsens bezüglich der Ausgestaltung von Nähe und Distanz, um ein tragfähiges, stabiles Beziehungsangebot zu vermitteln (Pav, 2014, S. 12 f). Rollenklarheit und Aufgaben wie Zuständigkeiten oder Kompetenzen sollen klar sein, um zu verhindern, dass ein verlockendes Beziehungsangebot der Retterin* des Retters oder der*des Vertrauten vermittelt wird und in einem immer intensiver werdenden Beziehungsgeflecht Erwartungen und Forderungen nicht erfüllt werden können, was zum Rückzug einer Person und in weiterer Folge zu Aggression, Wut, Schuld, Scham oder Angst führen kann (Baierl, 2016c, S. 62–67, 2016, S. 117; Lang, 2013, S. 221).

Informationen, Unterstützung, Beratung und Fortbildung sind Teil der Professionalisierung und wichtig für die Handlungskompetenz (Booth & Ainscow 2017, S. 123; Ding, 2013, S. 67). Diese Fachlichkeit beinhaltet das Fachwissen über die Entstehung und die Auswirkungen von Traumatisierung und damit verbundenen Symptomatiken, über Konfliktbewältigungsmodelle, über Dynamiken von Übertragung und Gegenübertragung sowie über Methodenwissen und Selbstfürsorge, um sich mit den eigenen Bedürfnissen, Gefühlen und Symptomatiken auseinanderzusetzen (Herber et al., 2014, S. 289; Krautkrämer-Oberhoff & Hauser, 2013, S. 83; Pav, 2014, S. 13).

4. Haltgebende Praktiken

Inklusive Praktiken beschreiben gemeinsame Lernbereiche und Aktivitäten. In gegenseitiger Achtung und Wertschätzung wird gemeinsam geplant, gestaltet und reflektiert und voneinander gelernt (Booth & Ainscow 2017, S. 23).

Betreuende sind gefordert, sich angemessen und professionell im Spannungsfeld zwischen empathischem Verhalten, Zuwendung sowie Verständnis und professioneller Distanz zu bewegen (Ding, 2013, S. 67). Es bedarf der ständigen Reflexion der Situationen, des Verhaltens der Kinder und Jugendlichen und der eigenen Gefühle sowie der Achtsamkeit auf Spannungszustände und Anzeichen von Über- oder Unterforderung, die sich beispielsweise in Form von Unzufriedenheitäußerungen bemerkbar machen (Pav, 2014, S. 46).

Das Wissen um die Vielfalt an Reaktionen auf schwierige Situationen, die Botschaft bzw. Sinnhaftigkeit hinter störendem Verhalten und die limitierten Handlungsoptionen, die gleichzeitig unbewusste Überlebensstrategien sowie Resultate biografischer Erlebnisse sind, helfen, sich aus emotionalen Verstrickungen lösen, Verhaltensweisen besser und schneller einordnen, leichter aushalten bzw. gelassener reagieren zu können (Herber et al., 2014, S. 285–288).

4.1 Traumapädagogische Konzepte

Führungspersonen können die Stabilität der Betreuungspersonen fördern, indem sie ein Umfeld zur Verfügung stellen, das Emotionsregulation, Wahrnehmungen, Resilienz- und Selbstwirksamkeitsförderung (Lang, 2013, S. 224) ermöglicht und Raum zur Selbstreflexion sowie Angebote für Selbstfürsorge gibt.

4.1.1 Förderung der Emotionsregulation

Gefühle zu erkennen und zuordnen zu können ist ein elementarer Schritt, um die Kontrolle zu bewahren und handlungsfähig zu bleiben. Treten Gefühle auf, die unbekannt erscheinen oder nicht mit dem pädagogisch-professionellen Verständnis übereinstimmen, kann dies zu Verunsicherung oder Beziehungsabbruch führen. An Stelle der Frage nach störenden Verhaltensweisen kann die Frage nach den ausgelösten Emotionen in der Situation Aufschluss darüber geben, welche Gefühle hier in die Interaktion übertragen werden (Lang, 2013, S. 225).

Treten Streit, Beschimpfungen, Impulsdurchbrüche oder andere Formen von Gewalt auf, ist es wichtig, dass das Umfeld stabil in sich ruht, um angemessen reagieren zu können. Es braucht Zeit, Konsequenz und Kraft, dieses Verhalten zu durchbrechen. Ein Reframing der Situation und das Bewusstsein, dass eine Bewältigungs- und Überlebensstrategie hinter dem Verhalten liegt, kann dieses erklären, was aber nicht bedeutet, es zu akzeptieren. Ohne Beziehungsabbruch wird das unerwünschte Verhalten ausgehalten und die ausagierende Person auch in dieser Situation respektvoll behandelt, damit sie die Angebote, um gut aus dieser Lage zu kommen, annehmen kann (Bausum, 2013, S. 19; Lang, 2013, S. 220–225).

Da diese Situationen sehr herausfordernd sein können, bedarf es neben der Reflexion der Lage und des Wahrnehmens der ausgelösten Gefühle auch der Strategien zur Emotionsregulation. Diese reichen von interaktiven Strategien wie Kontakt aufnehmen, mit jemandem reden oder sich Unterstützung holen, über kognitive Regulationsstrategien wie das Denken an etwas anderes, Herunterspielen der Situation oder Uminterpretieren bis zum Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation durch Weggehen. Auch Aufmerksamkeitslenkung durch das Denken an etwas Schönes, Selbstberuhigungsstrategien wie Singen, Summen oder Selbstgespräche oder externale Regulationsstrategien wie das körperliche Ausagieren werden angewandt. In manchen Situationen ist das Maskieren, das Verbergen der eigenen Emotionen, sinnvoll, um zur Deeskalation beizutragen (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 73).

Die Maßnahmen sind situationsspezifisch bzw. individuell unterschiedlich. Diese bereits in emotional entspannter Situation erprobten sowie als erfolgversprechend eingeschätzten und daher eingeübten Methoden können in Stresssituationen helfen, handlungsfähig zu bleiben.

4.1.2 Förderung der Wahrnehmung

Sinneswahrnehmungen beeinflussen das Wohlbefinden und unterstützen die Einschätzung und Einordnung des Umfeldes, in welchem man agiert. Erreichen zu viele sensorische Reize den Menschen, kann er diese nur noch bruchstückhaft erkennen, fokussiert nur noch einzelne Bereiche und nicht mehr die Gesamtheit. Dies kann zur Folge haben, dass Reaktionen nicht mehr authentisch oder vom Gegenüber eindeutig zu entziffern sind (Lang, 2013, S. 224). Achtsamkeit und Besinnung bzw. Übung von Wahrnehmungsbereichen können zu einer Beruhigung der Gesamtsituation führen. Die bewusste Aktivierung der Sinne und das Benennen der zu sehenden, fühlenden, hörenden und riechenden Umgebung kann zur Vergegenwärtigung führen. Dies ist auch eine Strategie, Kinder und Jugendliche wieder ins Hier und Jetzt zu führen, wenn diese dissoziieren oder erstarren (Zehner, 2020, S. 28–34).

Über die Körperwahrnehmung gelingt es, aus der Erstarrung und Hilflosigkeit in die Aktivität zu gelangen. Um körperlich und emotional in Bewegung zu kommen, signalisieren Atemübungen, Gähnen oder Armbewegungen Kraft und Selbstwirksamkeit an Stelle lähmender Angst. Um aus schreckbedingter Sprachlosigkeit zu gelangen, helfen mimische Lockerungsübungen wie Grimassenschneiden. Selbstbewusste Körperhaltung und Aufwärtsbewegungen wirken auf die Einstellung und das Lebensgefühl. Bei Anlehnungsbedürfnis können ein festes Anlehnen an die Wand oder an den Rücken einer Partnerin* eines Partners ebenso wie Umar-

mungen – auch Selbstumarmungen – Geborgenheit vermitteln. Kraftvolle Bewegungen unterstützen Selbstwahrnehmung und den Glauben an die Veränderbarkeit von Situationen aus eigener Kraft (Croos-Müller, 2017, S. 25–53).

4.1.3 Förderung der Resilienz und der Selbstwirksamkeit

Traumatisierung geschieht aufgrund eines Erlebnisses völliger Ohnmacht und Unwirksamkeit. Es bedarf der Wege in die Aktivität, um über positive Erfolgserfahrungen zu positivem Selbstbewusstsein und zu Selbstwirksamkeit zu gelangen und so besser mit Stress umzugehen sowie sozial kompetent an Problemlösungsfindungen heranzugehen. Humor, Mut, Loslassen können, Phantasie, Kreativität, das Einbringen eigener Ideen und Ressourcen und Lösungsorientierung sind resilienzförderliche Elemente, die etwas Leichtigkeit in schwierige Situationen bringen, einen Beitrag zur Vergrößerung von Handlungsspektren leisten und so neue Lösungswege eröffnen können. Dazu zählt, über Ungeschicklichkeit und überraschende Momente lachen zu können. Eine positive Fehlerkultur in einer Atmosphäre der Offenheit bewirkt, dass gelassener an herausfordernde Situationen herangegangen werden kann. Auf der Führungsseite bedeutet dies auch, intensive Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, Rückhalt zu versichern und den Pädagog*innen wie auch den Kindern und Jugendlichen zuzutrauen, selbst Lösungen zu finden (Baierl, 2016, S. 124; Herber et al., 2014, S. 287; Lang, 2013, S. 224 f).

4.2 Selbstreflexion

Neben Sachkompetenz, die sich beispielsweise durch Wissen über Psychotraumatologie und Psychohygiene definiert, bedarf es auch an Selbstreflexion und Selbstkompetenz, welche Selbstaufmerksamkeit, die Wahrnehmung und Akzeptanz von eigenen und fremden Gefühlen sowie die Akzeptanz und das Aushalten von Leiden miteinschließt. Nicht immer können Krisen zeitnah gelöst werden, nicht immer werden Wege eingeschlagen, die man sich für sich und andere gewünscht hätte.

Selbstreflexion hilft dabei, zu einer Verringerung subjektiver Wahrnehmungen und Verzerrungen zu gelangen und über die Betrachtung der eigenen Lebensgeschichte zu einer Reflexion von Normen und eigenen Werten zu kommen. Intervention, Selbsterfahrungsgruppen und Supervision können dabei unterstützend wirken (Baierl, Götz-Kühne, Hensel, Lang & Strauss, 2017; Höflich, 2020; Lang, 2013, S. 227 f; Pav, 2014; Tüllmann, 2017).

4.3 Selbstfürsorge

Selbstfürsorge ist für alle Menschen bedeutsam und für Menschen, die mit Krisen konfrontiert sind bzw. mit Traumatisierten leben und arbeiten, unbedingt notwendig, um gut für sich selbst zu sorgen und für andere da sein zu können. Erleben sich Pädagog*innen als stabil und sorgen sie gut für sich selbst, profitieren auch Kinder und Jugendliche sowie die Kolleg*innen von dieser inneren Stärke. Sie können so Halt sowie Orientierung finden und das Vertrauen in ihre eigene Kraft bekommen, um stark, selbstwirksam und selbständig zu werden (Baierl, 2016b, S. 54; Höflich, 2020).

Wissen sowie stärkende Maßnahmen und Methoden bieten Möglichkeiten, Vertrauen in die eigene Kraft zu entwickeln bzw. sich dieses zu erhalten und somit auch in herausfordernden Zeiten handlungsfähig zu bleiben. Die Fähigkeit, Ruhe zu bewahren bzw. Möglichkeiten zu kennen, sich selbst aus der Emotionalität zu holen (vgl. 4.1.1), eigene Grenzen zu erkennen, Hilfe zu holen und Netzwerke zu nutzen, ist im Sinne der Selbstfürsorge bedeutsam, um handlungskompetent zu bleiben (Pav, 2014, S. 17, S. 44).

Daher bedarf es der Schaffung und Nutzung von Kraftquellen innerhalb und außerhalb der Schule sowie bewussten Erlebens beruflicher wie privater Freude. Dies kann sich von guten Gesprächen, Verfolgen eines Hobbys, Entspannung in der Natur, Bewegung, Kontakt zu Tieren, Musik, Tanz bis zum Genuss eines guten Buches oder einer kulinarischen Köstlichkeit erstrecken. Es gilt, Achtsamkeit konsequent auf die eigenen Bedürfnisse zu richten. Eine Ermunterung, gut auf sich selbst zu achten, ist manchmal von außen notwendig, wenn der Fokus nur auf dem Wohl des anderen liegt und das Bewusstsein in den Hintergrund gerät, dass nur jemand, der selbst sicher im Leben steht, anderen Halt geben kann (Baierl, 2016e, S. 126).

5. Fazit

Basierend auf einer Haltung der Wertschätzung, Partizipation und Freude werden schulische Rahmenbedingungen geschaffen, die Sicherheit, Geborgenheit, Klarheit, Entlastung, Offenheit, Struktur bzw. Transparenz sowie Zusammenhalt bieten. An einem solchen sicheren Ort können Strategien erprobt werden, die zu stärkenden Ritualen werden können. Durch diese kann der Alltag erfolgreich bewältigt werden bzw. können alle in der Gemeinschaft der Schule Geborgenheit finden und so körperlich wie geistig in Bewegung kommen, mit kreativen und biografischen oder auch kognitiven Aktivitäten Kraft schöpfen und zu Selbstwirksamkeit gelangen.

Die Rolle der Schulleitung ist hier eine bedeutsame, da diese durch Aufmerksamkeit sowie Anerkennung eine Schutz versprechende Atmosphäre herstellt, Möglichkeiten für Fort- und Weiterbildung sowie Raum und Zeit für Austausch und gemeinschaftsfördernde Aktivitäten gibt. Dies hilft, Gefühle und Erwartungen besser wahrnehmen und einordnen zu können sowie Konflikt- und Stressbewältigung als bedeutsame Faktoren professionellen Handelns zu erkennen. Diese Unterstützung beim produktiven Umgang mit Krisen und Aushalten von Fehlern sowie Finden von Lösungsmöglichkeiten kann Schule auch in unsicheren Zeiten zu einem sicheren Ort machen, an dem es auch bei Herausforderungen die Möglichkeiten des Durchatmens, Innehaltens, Beobachtens, Reflektierens und Kraftschöpfens gibt.

Literaturverzeichnis

- Baierl, M. (2016a). Mit Verständnis statt Missverständnis. Grundwissen und Grundintentionen. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 19–46.
- Baierl, M. (2016b). Liebe allein genügt nicht, doch ohne Liebe genügt nichts: Werte und Haltung in der Traumapädagogik. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 46–55.
- Baierl, M. (2016c). Mit Sicherheit ein gutes Leben: Die fünf sicheren Orte. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 56–72.
- Baierl, M. (2016d). Gemeinsam können wir dich halten: Vernetzung. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 116–120.
- Baierl, M. (2016e). Ist der Mitarbeiter gesund, freut sich das Kind: Mitarbeiterfürsorge und Selbstfürsorge für Mitarbeiter. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 121–127.
- Baierl, M., Götz-Kühne, C., Hensel, T., Lang, B. & Strauss, J. (2017). Traumaspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In S. Gahleitner, M. Baierl, M. Kühn & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 59–71.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim - Basel: Beltz.
- Croos-Müller, C. (2012). *Nur Mut! Das kleine Überlebensbuch. Soforthilfe bei Herzklopfen, Angst, Panik & Co*. München: Kösel.
- Ding, U. (2013). 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*. 3. Auflage. Weinheim und München: Beltz Juventa. S. 56–67.
- Herber, D., Grimm, F. & Lotto, Ch. (2016). Traumapädagogik erfolgreich implementieren: Beschreibung der Weiterentwicklung einer Jugendhilfeeinrichtung. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 276–291.
- Höflich, S. (2018). Traumasensibler Unterricht. Die Bedeutung einer traumapädagogischen Grundhaltung in der Schule. *R&Esource*, 9. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/440>, Stand vom 27. Mai 2021.
- Höflich, S. (2019). Weil Schule ein sicherer Ort für alle sein soll – Möglichkeiten traumasensibler Unterrichtsgestaltung, die für Schüler/innen und Pädagoginnen und Pädagogen gleichermaßen bedeutsam sind. *Heilpädagogik* 2, S. 2–14.

Höflich, S. (2020). Am sicheren Ort. Über die Bedeutung von Selbstfürsorge für Kinder, Jugendliche und Erziehende im Kontext von Traumatisierung. *R&E-SOURCE*, S 20. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/934/855>, Stand vom 27. Mai 2021.

Krautkrämer-Oberhoff, M. & Haaser, K. (2013). Traumapädagogik und Jugendhilfe. Eine Institution macht sich auf den Weg – Werkstattbericht. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. 3. Auflage. Weinheim und München: Beltz Juventa. S. 68–90.

Lang, B. (2013). Stabilisierung und (Selbst)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag. In J. Bausum (Hrsg.), *Traumapädagogik*. Weinheim und München: Beltz Juventa. S. 220–228.

Pav, U. (2014). ... eine normale Reaktion auf eine unnormale Situation. *Einblick in die Traumapädagogik*. Hinterbrühl: Unveröffentlichtes Workshop-Skript.

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Riedesser, P. (2003). Entwicklungspsychopathologie von Kindern mit traumatischen Erfahrungen. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 160–171.

Tüllmann, T. (2016). Selbstfürsorge als Schlüssel zur Gesundheit. In M. Baier & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 267–275.

Autorin

Sabine Höflich, Prof. Mag. Dr. BEd.

Volks- und Sonderschullehrerin, Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion – Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung inkl. Traumapädagogik; Forschung: Resilienz, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at