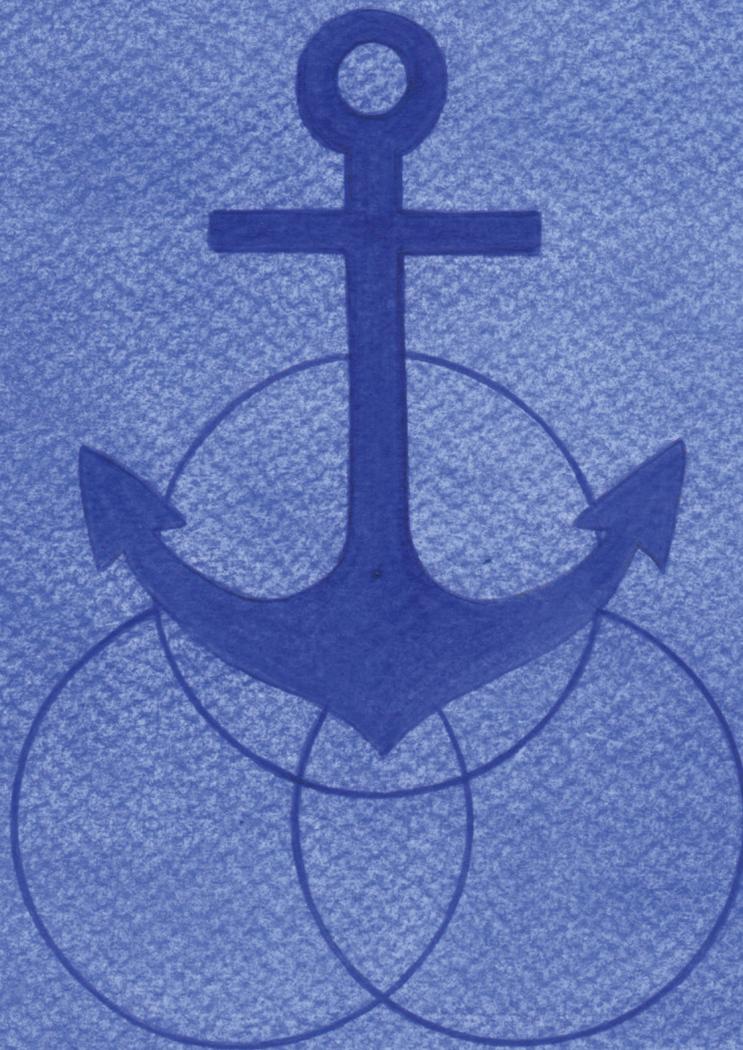


Sicherheit in der traumapädagogischen Arbeit

Forschungsarbeit zur Vermittlung von Sicherheit für beziehungs-traumatisierte
Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe



Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit
Gina Görg und Nicolas Bieri

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang **Sozialpädagogik**
Kurs **TZ 2017-2021 & VZ 2018-2021**

Gina Görg und Nicolas Bieri

Sicherheit in der traumapädagogischen Arbeit

Forschungsarbeit zur Vermittlung von Sicherheit für beziehungs-traumatisierte Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Diese Arbeit wurde am **16. August 2021** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagog*innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2021

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Danksagung

Mit der Abgabe der Bachelor-Arbeit findet für die Autorenschaft nicht nur eine sehr spannende, intensive und lehrreiche Zeit des Schreibens ein Ende, sondern auch das Studium in der Vertiefungsrichtung Sozialpädagogik an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Im Forschungsprozess der Bachelor-Arbeit begegneten wir engagierten Fachpersonen der Sozialen Arbeit. An dieser Stelle möchten wir uns herzlichst bei den Expert*innen der sozialpädagogischen Institutionen bedanken, welche uns durch Interviews den Zugang zu ihrem Erfahrungswissen ermöglichten und zu einer spannenden Auseinandersetzung mit dem traumapädagogischen Ansatz anregten. Ebenfalls möchten wir uns bei Prof. Dr. Marius Metzger für die fachkundigen Coachings bedanken, in denen er uns durch hilfreiche Anregungen während des Themenfindungs- und Schreibprozesses unterstützte. Abschliessend möchten wir uns bei den Personen aus unserem Umfeld für die moralische Unterstützung, das Lektorat sowie den fachlichen Austausch bedanken.

Abstract

Beziehungstraumatisierte Kinder und Jugendliche vollziehen beeindruckende Anpassungsprozesse, um mit ihren bedrohlichen Lebenssituationen umzugehen. Die häufig destruktiven Bewältigungsverhalten stellen eine grosse Herausforderung für das soziale Umfeld, die Familien sowie für Professionelle der Sozialen Arbeit dar. Die oftmals durch enge Bezugspersonen verursachte Traumatisierung hat gravierende Auswirkungen auf die Entwicklung und die Beziehungsfähigkeit der jungen Menschen. Aufgezeigt wird, wie Institutionen und Sozialpädagog*innen den Heranwachsenden mit einer traumapädagogischen Grundhaltung Sicherheit bieten können. Durch einen sicheren Ort werden korrigierende Beziehungserfahrungen, eine positive individuelle Entwicklung und möglichst sichere Übergänge ermöglicht. Die Forschungsarbeit bewegt sich entlang der Frage „Wie kann die Sozialpädagogik Sicherheit für beziehungstraumatisierte Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe schaffen?“. Neun Expert*innen stellten ihr Wissen mittels qualitativen Interviews zur Verfügung. Die Forschung zeigt auf, dass der traumapädagogische Ansatz einerseits als verinnerlichte Grundhaltung auf allen Ebenen den Kindern und Jugendlichen am meisten Sicherheit bieten kann und die Implementierung ein langandauernder, reflexiver und fortlaufender Prozess ist. Andererseits deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Gruppe einen wesentlichen Bestandteil für die traumapädagogische Umsetzung darstellt. Es lässt sich vermuten, dass eine ausführlichere Empirie für die Gestaltung von Übergängen, die traumapädagogische Gruppenarbeit und die interinstitutionelle Zusammenarbeit notwendig ist.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	I
Abstract	II
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Traumatisierung von Kindern und Jugendlichen	5
1.3 Traumafolgen.....	7
2 Traumapädagogischer Ansatz	10
2.1 Vorläufer der Traumapädagogik.....	10
2.2 Notwendigkeit des traumapädagogischen Ansatzes	11
2.3 Traumapädagogische Grundhaltung	13
2.4 Der sichere Ort	18
2.5 Abbrüche und Übergänge	25
3 Forschungsmethode	27
3.1 Forschungsfragen und Forschungsthemen	27
3.2 Forschungsdesign.....	27
3.3 Samplingverfahren.....	28
3.4 Expert*inneninterview als Erhebungsinstrument	29
3.5 Auswertungsverfahren.....	30
4 Darstellung der Forschungsergebnisse	32
4.1 Traumapädagogische Grundhaltung	32
4.2 Der Sichere Ort	36
4.3 Sichere Übergänge	41
4.4 Synthese	43
5 Diskussion der Forschungsergebnisse	44
5.1 Traumapädagogische Grundhaltung	44
5.2 Der Sichere Ort	50
5.3 Sichere Übergänge	55
6 Schlussfolgerung	59
6.1 Beantwortung der Forschungsfragen	59
6.2 Empfehlungen und Ausblick für die berufliche Praxis	63
7 Quellenverzeichnis	66
8 Anhang	74
A Leitfaden Expert*inneninterview	74

Die gesamten Kapitel der vorliegenden Bachelor-Arbeit wurden von der Autorenschaft Gina Görg und Nicolas Bieri gemeinsam verfasst.

Abbildungsverzeichnis

Titelblatt: Gina Görg, 2021.....	Deckblatt
Abbildung 1: Traumafolgestörungen (Quelle: Schmid, Fegert & Franz Petermann, 2010; zit. in Gahleitner & Weiss, 2016, S. 266).....	8
Abbildung 2: Gegenüberstellung von traumatisierendem und traumapädagogischem Milieu (Quelle: Schmid, 2013, S. 57)	14

1 Einleitung

Die vorliegende Bachelor-Arbeit richtet sich einerseits an Dozent*innen und Studierende der HSLU sowie an Professionelle der Sozialen Arbeit und andererseits an alle, die sich für den traumapädagogischen Ansatz interessieren.

Als Erstes gibt die Arbeit einen Überblick zur Ausgangslage, indem mit Zahlen und Fakten ins Thema Traumatisierung eingeführt und die Problemstellung sowie die Abgrenzung zu anderen Themen benannt wird. Darauf aufbauend zeigen die Ziele und Fragestellungen den Fokus der Arbeit auf. Anschliessend werden psychotraumatologische Kenntnisse zur Traumatisierung von Kindern und Jugendlichen und deren Folgen beschrieben als Grundlage für das Kapitel 2 über den traumapädagogischen Ansatz.

1.1 Ausgangslage

Die Arbeit befasst sich mit beziehungstraumatisierten Kindern und Jugendlichen zwischen sieben und achtzehn Jahren, die in einer stationären Einrichtung fremdplatziert sind. Es handelt sich um Kinder und Jugendliche, die hauptsächlich von primären Bezugspersonen Gewalt in Form von Vernachlässigung, Misshandlung oder Missbrauch erlebt haben, was ein Trauma verursacht hat. Um mit einem Trauma leben zu können, wählen sie Bewältigungsverhalten, welches sich oftmals als destruktiv und schwierig entpuppt und zu Problemen in den Familien und im sozialen Umfeld führt (Marc Schmid et al., 2014, S. 5). Aufgrund der Not der Betroffenen und den dysfunktionalen Familiensystemen wird häufig eine Fremdplatzierung in eine stationäre Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung vollzogen (Schmid, Detlev Wiesinger, Birgit Lang, Karol Jaszkowic & Jörg M. Fegert, 2007, S. 332). Lang et al. (2013) führen aus, dass „Je nach Studienlage können bis zu 70% der in den stationären Hilfen zur Erziehung untergebrachten Kinder und Jugendlichen als traumatisiert beschrieben werden und brauchen entsprechend traumabezogene pädagogische und therapeutische Unterstützungsleistungen“ (S. 8). Andere Studien zeigen, dass über 60% der stationär platzierten Kinder Missbrauchs-, Misshandlungs- oder Vernachlässigungserfahrungen haben (Howard Meltzer, Deborah Lader, Tania Corbin, Robert Goodman & Tamsin Ford, 2003; Burns et al., 2004; zit. in Schmid et al., 2007, S. 332). Zudem zeigt sich eine hohe Prävalenz an Traumafolgestörungen und komorbiden psychischen Störungen (Schmid, 2007; Schmid et al., 2010, 2013; zit. in Schmid, 2014, S. 14). Schmid et al. (2014) betonen, dass herausfordernde Verhaltensweisen der Traumatisierten auch Fachkräfte und Institutionen an ihre Grenzen bringen und es zu wiederholten Beziehungsabbrüchen und Fremdplatzierungen kommen kann (S. 5-6). Die Ulmer Heimkinderstudie zeigt auf, dass jede fünfte stationäre Kinder- und Jugendhilfemassnahme frühzeitig abgebrochen wird (Schmid, 2007; zit. in Martin Kühn & Julia Bialek, 2016, S. 71). Ein häufiger Wechsel von Institutionen verstärkt die Traumatisierung und führt folglich zu Entwicklungsschwierigkeiten,

Bindungsproblemen, Schwierigkeiten in der Emotionsregulation und geringen Selbstwirksamkeitserwartungen, da sie keine Sicherheit erfahren können (Schmid, 2007; zit. in Kühn & Bialek, 2016, S. 71). Die herausfordernden Verhaltensweisen mit den einhergehenden Grundproblematiken erschweren den Zugang zur sozialen Teilhabe (Wilma Weiss, 2016b, S. 20).

Traumatisierte junge Menschen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe rücken zunehmend in den Fokus der Fachöffentlichkeit, wodurch die Notwendigkeit traumaspezifischer Fachkenntnisse unterstrichen wird (Fegert, Ute Ziegenheim & Lutz Goldbeck, 2013; zit. in Eike Johanne Wübker, 2020, S. 9). Aufgrund der erwähnten Zahlen und Fakten ist abzuleiten, dass eine Orientierung am traumapädagogischen Ansatz in der stationären Kinder- und Jugendhilfe unabdingbar ist und somit ein grosser Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit besteht. Der Berufskodex beschreibt zwei wesentliche Ziele und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit wie folgt: „Soziale Arbeit hat soziale Notlagen von Menschen und Gruppen zu verhindern, zu beseitigen oder zu lindern“ (AvenirSocial, 2010, S. 6) und „Soziale Arbeit hat Menschen zu begleiten, zu betreuen oder zu schützen oder ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren“ (AvenirSocial, 2010, S. 6). Nachfolgend handelt es sich um Thesen, auf welche sich die Autorenschaft im weiteren Verlauf der Arbeit beziehen. Einerseits stellt eine traumapädagogische Ausrichtung im sozialpädagogischen Alltag eine Möglichkeit dar, soziale Notlagen von jungen Menschen zu verringern oder zu verhindern. Andererseits ist die Traumapädagogik notwendig, um den traumatisierten Heranwachsenden Schutz und Sicherheit, ein förderliches Milieu zur Stabilisierung und Entwicklung zu bieten, um letztlich soziale Teilhabe zu ermöglichen. In der Bundesverfassung unter Art. 11 Abs. 1 ist der Schutz der Kinder und Jugendlichen auf rechtlicher Ebene verankert: „Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung“.

Durch diese Erkenntnisse stellt sich die Autorenschaft die zentrale Forschungsfrage: *„Wie kann die Sozialpädagogik Sicherheit für beziehungstraumatisierte Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe schaffen?“*. Das Ziel der Forschungsarbeit ist auf der einen Seite, Antworten auf die Forschungsfrage zu finden, indem das Zusammenspiel von drei Ebenen, Institutionen, Sozialpädagog*innen und Kinder und Jugendliche, beleuchtet wird. Auf der anderen Seite zielt diese Arbeit darauf ab, dass Professionelle der Sozialen Arbeit ein vertieftes Verständnis für die herausfordernden Verhaltensweisen der traumatisierten Kinder und Jugendlichen erhalten. Darüber hinaus bietet eine Auseinandersetzung mit dem traumapädagogischen Ansatz die Gelegenheit, eigene Haltungen sowie institutionelle Prozesse, Strukturen und Konzepte zu hinterfragen und anzupassen. Insbesondere bei der Gestaltung von Übergängen und beim Einbezug der Wohngruppe wird erforscht, inwiefern Sicherheit für beziehungstraumatisierte Kinder und Jugendliche hergestellt werden kann.

Um die Kernthematik der Forschungsfrage, Vermittlung von Sicherheit für traumatisierte Kinder und Jugendliche durch traumaorientierte Institutionen und pädagogische Fachkräfte, differenziert abzudecken, werden nachfolgend drei Unterfragen erläutert. In einem ersten Schritt ist es wichtig, die Merkmale einer traumapädagogischen Haltung zu kennen, zu verstehen und sich diese anzueignen. Demnach lautet die erste Unterfrage: „*Wie charakterisiert sich die traumapädagogische Grundhaltung in der Arbeit mit beziehungs-traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe?*“. Die zweite Unterfrage, „*Inwiefern wird ein sicherer Ort für traumatisierte Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe hergestellt?*“, ist zentral, weil der sichere Ort eine Voraussetzung darstellt, um Sicherheit für traumatisierte Kinder und Jugendliche zu schaffen. Da Übergänge in andere Institutionen Unsicherheiten und Risiken für die Beziehungs- und Entwicklungsfähigkeit der jungen Menschen bergen, wird die dritte Unterfrage dem Thema sichere Übergänge gewidmet: „*Wie können Übergänge in der stationären Kinder- und Jugendhilfe möglichst sicher gestaltet werden?*“. Diese drei Unterfragen und die Forschungsfrage werden mithilfe Literaturrecherchen und Expert*inneninterviews beantwortet.

Vor der Vertiefung ins Thema Traumatisierung, werden im Folgenden Abgrenzungskriterien festgehalten und grundlegende Begriffe zum Setting und der Zielgruppe geklärt. Traumatisierte Kleinkinder, Erwachsene und Flüchtlinge bilden keinen Bestandteil der Arbeit und es werden nicht alle, sondern nur ausgewählte Traumtypen beschrieben. Auf die Diagnostik, die Biografiearbeit und die Elternarbeit wird verzichtet, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Ebenfalls werden ethische Fragen nicht explizit thematisiert. Sozialpolitische sowie gesellschaftliche Dimensionen werden nur am Rande beleuchtet, um das Thema der Arbeit in den aktuellen Kontext zu setzen. Zudem wird eine klare Abgrenzung zur Psychotherapie vorgenommen, da der Fokus auf das Zusammenspiel von individuellen und gruppenspezifischen Schwerpunkten gelegt wird.

Unter *stationärer Erziehungshilfe* verstehen Erwin Jordan, Stephan Maykus und Eva Christina Stuckstätte (2015) eine kurz- oder längerfristige Fremdplatzierung bzw. Heimerziehung für Kinder und Jugendliche ausserhalb ihrer Herkunftsfamilie, da dort die Betreuung und Erziehung nicht gewährleistet werden kann (zit. in Wübker, S. 45). Das Heim als anderer Lebensort bietet die Möglichkeit sich von unangemessenen Belastungen zu befreien und neue konstruktive Lebenserfahrungen zu machen (Klaus Wolf, 1995, S. 639). Ziel der stationären Erziehungshilfe ist die Verselbstständigung und eine positive Entwicklung der Adressat*innen mittels der Leitprinzipien Individualisierung, Wahlfreiheit und Selbstbestimmung (Hans-Ullrich Krause & Friedhelm Peters, 2009; zit. in Wübker, 2020, S. 46). Ist die Rede vom stationären Setting, so muss immer auch die *Gruppe* mitgedacht werden, da die Kinder und Jugendlichen sowie die pädagogischen Fachkräfte sich fortlaufend in einem Gruppenkontext befinden (Jacob Bausum, 2016, S. 303). Wübker (2020) spricht im stationären Rahmen von Regelgruppen (S. 47).

Die Regelgruppe setzt sich aus circa acht jungen Menschen und vier bis sechs pädagogischen Fachkräften über einen bestimmten Zeitraum zusammen (Michael Macsenaere, Klaus Esser, Eckhart Knab, Stephan Hiller, 2014, S. 132). In der vorliegenden Arbeit wird in diesem Zusammenhang von Wohngruppe oder Gruppen gesprochen. Aufgaben im Gruppenalltag stellen die Alltagsgestaltung, die Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit und individuellen Kompetenzen sowie die Unterstützung der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben dar (Macsenaere et al., 2014, S. 140).

Kitty Cassée (2007) unterteilt die *Entwicklungsaufgaben* von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in physische, emotionale, soziale und kognitive Bereiche (S. 283). Die Entwicklungsaufgaben werden in folgende Altersabschnitte unterteilt (ebd.): Erstes Lebensjahr (0-12 Monate), Kleinkind- und Kindergartenalter (0-6 Jahre), Schulalter (7-12) und Jugendalter (13-20) (S. 283 ff). Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere die soziale und emotionale Ebene von Bedeutung. Die Entwicklungsaufgaben im ersten Lebensjahr umfassen hauptsächlich die Bindungsentwicklung sowie die Entwicklung primärer Emotionen (Cassée, 2007, S. 238). Christine Köckeritz (2016) betrachtet die Bindungsentwicklung des Kindes an die primären Bezugspersonen als eine der wichtigsten Entwicklungsprozesse, da die verlässliche Befriedigung des Bindungsbedürfnisses zu einem Gefühl der Sicherheit und zu Schutz führt (S. 351-352). Bindungserfahrungen der frühen Kindheit wirken sich auf die psychische Gesundheit während des ganzen Lebens aus (Köckeritz, 2016, S. 353). *Sichere Bindungen* gehen meist mit einer erfolgreichen emotionalen Selbstregulation, Empathiefähigkeit, Neugierde, Lernmotivation und Selbstvertrauen einher. Sichere Bindungen verhelfen dazu, bedrohlich wahrgenommene Erfahrungen meistern zu können (ebd.). Demgegenüber können *unsichere Bindungen*, die durch emotionale Nicht-Verfügbarkeit, Trennung oder angstauslösendes Verhalten von Bindungspersonen entstehen, negative Auswirkung auf die Entwicklung und Beziehungsfähigkeit haben (Silke Birgitta Gahleitner, Carina Kamptner & Ziegenhain, 2016, S. 116-117). Demzufolge haben die frühen Bindungserfahrungen grosse Auswirkungen auf die Auffassung der Selbst- und Welterfahrung (Köckeritz, 2016, S. 355). Die zentralen Entwicklungsaufgaben im Kleinkind- und Kindergartenalter sind die Rollenübernahme, Identitätsbildung, die Entwicklung eines Werte- und Normensystems sowie die Emotionsregulation (Cassée, 2007, S. 284-285). Die Entwicklungsaufgaben im Schulalter beinhalten einerseits die Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen, Aufbau von Freundschaften und andererseits die Leistungsbereitschaft und die Entwicklung des moralischen Urteils (Cassée, 2007, S. 286-287). Im Jugendalter sind vielfältige Aufgaben wie die Gestaltung der Geschlechterrolle, intimen Beziehungen und Beziehungen zu Peers, der Umgang mit Autoritäten, die Entwicklung der eigenen Identität, der Aufbau eines eigenen Wertesystems und die emotionale Ablösung der Eltern wichtig für die Entwicklung (Cassée, 2007, S. 289).

Der Begriff *Kindheit* wird für die Altersspanne von 0 bis 12 und der Begriff *Jugend* für die 12 bis 18-Jährigen verwendet. Im Rahmen dieser Arbeit geht es um Kinder im Schulalter und Jugendliche im

Ausbildungsalter, da die beleuchteten Institutionen hauptsächlich diese Altersspanne aufweisen. Wenn Kinder und Jugendliche gemeint sind, werden auch Begriffe wie junge Menschen oder Heranwachsende verwendet. Da die Traumapädagogik einerseits Bestandteil der Pädagogik und andererseits Bestandteil der Psychotraumatologie ist (Weiss, 2013c, S. 35), werden in den folgenden Kapiteln 1.2 und 1.3 psychotraumatologische Grundlagen ausgeführt und im Kapitel 2 wird der traumapädagogische Ansatz vertieft.

1.2 Traumatisierung von Kindern und Jugendlichen

Der Begriff *Trauma* ist ursprünglich vom Griechischen und bedeutet Verletzung, Schädigung oder Wunde (Rolf Köttchenheinrich & Swetlana Schatow-Gembel, 2018, S. 31). Traumata sind seelische Verletzungen als Folge von Verlust, Katastrophen und Kränkungen (ebd.). Lutz Ulrich Besser (2009) definiert den Begriff Trauma wie folgt:

Traumata, d.h. traumatische Erlebnisse, sind (...) Situationen, in denen Menschen von schockierenden Ereignissen überrascht werden, die durch ihr plötzliches Auftreten und ihre Heftigkeit/ Intensität an Bedrohung und Ausgeliefertsein die Betroffenen in eine ungeschützte Angst-Schreck-Schock-Situation („*inescapable shock*“) und damit in einen innerlich überflutenden "*Stresszustand*" versetzen, der die steuernden Hirnfunktionen vorübergehend beeinträchtigt oder gar mehr oder weniger ausser Kraft setzt. (S. 44)

Schmid, Jessica Erb, Sophia Fischer, Nina Kind und Fegert (2017) sprechen bei diesem Vorgang von der *Traumatischen Reaktion* (S. 8). Die traumatische Reaktion bzw. traumatische Zange beschreibt diese psychobiologische Reaktion im Gehirn, wenn ein traumatisches Ereignis erlebt wird (Köttchenheinrich & Gembel, 2018, S. 36-37). Wenn ein stressiges Ereignis von Aussen eintritt, wird der oder die Betroffene mit aversiven Reizen überflutet und die Funktionen Denken und Handeln werden lahmgelegt. Gibt es keine Kampf- oder Fluchtoptionen, entsteht eine Trias aus überflutender Angst (Schock), Ausgeliefertsein (nicht fliehen können) und Ohnmacht (nicht kämpfen können). Nicht das Ereignis an sich, sondern die traumatische Reaktion, diese Gefühlstrias, ist für die Betroffenen traumatisierend (ebd.). Das wesentliche Merkmal der Traumatisierung ist die Handlungsunfähigkeit und absolute Hilflosigkeit in diesem Moment, weil keine Möglichkeit zur Bewältigung besteht (Schmid et al., 2017, S. 8). Folglich greift das Gehirn zu einer dissoziativen Reaktion bzw. Freeze (Todstellreflex), eine Situation, in der nichts mehr geht. Die dissoziative Reaktion stellt eine naturgegebene Überlebensstrategie dar, um mit lebensbedrohlichen Ereignissen umzugehen (ebd.). Besser (2009) macht darauf aufmerksam, dass die Dissoziation nebst Flucht, Kampf, Erstarrung und Aktivierung des Bindungsverhaltens die Notfallprogramme des Gehirns darstellen, die immer, bei Unter- und Übererregung, funktionieren (S. 45). Die unbewusste Speicherung des traumatischen Erlebnisses erfolgt auf sensorischer, kognitiver, emotionaler und körperlicher Ebene. Diese vielschichtige, fragmentierte Speicherung der Erlebnisdetails wird neuronal stark miteinander verknüpft (ebd.). Diese traumatisierenden neuronalen Netzwerke können

durch diverse Triggerreize aktiviert werden (Besser, 2009, S. 46). Trigger sind Auslöser, die auf allen Wahrnehmungskanälen durch äussere Reize in Form von Gerüchen, Bildern, Geräuschen, Orten, Berührungen, Bewegungen oder Verhaltensweisen ausgelöst werden können (Corinne Scherwath & Sibylle Friedrich, 2020, S. 26). Elke Garbe (2015) merkt an, dass auch innere Reize wie Gedanken, Körperempfindungen und Gefühle, die an das traumatische Erlebnis erinnern, als Trigger gelten und Flucht-, Kampf- oder Totstellreflexe auslösen können (S. 25).

Scherwath und Friedrich (2016) beschreiben ein *Psychotrauma*, resp. ein psychisches Trauma, als eine starke seelische Verletzung (S. 20). Die individuellen Bewältigungsstrategien reichen für die bedrohliche Situation nicht aus, was zu grosser Hilflosigkeit und langfristig zu einem negativen Selbst- und Weltverständnis führt (Gottfried Fischer & Peter Riedesser, 2009, S. 84). Wie stark traumatisierend sich ein bedrohliches Ereignis für die betroffene Person auswirkt, hängt nebst der Dauer, der Ausprägung und der Art des bedrohlichen Ereignisses, stark mit den jeweiligen Schutzfaktoren und Ressourcen zusammen (Michael Hipp, 2014, S. 15). Wolfgang Wöller (2006) versteht *personale Traumatisierungen* als Traumata, die durch Menschen herbeigeführt wurden und somit zwischenmenschliche Traumata darstellen (S. 12-13). *Typ-2-Traumata* sind personale Traumatisierungen, die langandauernd, wiederholt und komplex sind und sich somit auf das ganze Leben auswirken (ebd.). Ein *Kindheitstrauma* entsteht, wenn die Grundbedürfnisse des Kindes durch die Eltern nicht erfüllt werden und das Kind durch die Traumatisierung der Eltern den Schutz verliert (Monika Nienstedt & Arnim Westermann, 2007, S. 90). Daher sind Kindheitstraumata im Vergleich zu Traumata, die im Erwachsenenalter erlebt werden, weitaus problematischer, aufgrund der Abhängigkeit und Schutzbedürftigkeit des Kindes gegenüber den Eltern. Zudem haben Kinder weniger Schutzmechanismen und kognitive und sprachliche Fertigkeiten, um ein Trauma zu verarbeiten (ebd.).

Bei *Beziehungstraumatisierungen* handelt es sich um Typ-2-Traumata (Wöller, 2006, S. 13). Michaela Huber und Onno van der Hart (2007) sehen die Grundproblematik jeder Traumatisierung in extremer Einsamkeit. Häufig entspringen daraus Traumatisierungen der Beziehungen und der Beziehungsfähigkeit (zit. in David Zimmermann, 2017, S. 35). Beziehungstraumatisierungen ereignen sich meist im Kindesalter durch primäre Bezugspersonen in Form von Vernachlässigungs-, Misshandlungs- oder Missbrauchserfahrungen (Heidrun Schulze, Ulrike Loch & Gahleitner, 2014; zit. in Wübker, 2020, S. 16). *Vernachlässigung* zeichnet sich als Unterstimulierung aus, wenn zu wenig Reize oder Interesse von Bindungspersonen ausgehen (Wöller, 2009; zit. in Garbe, 2015, S. 45). Garbe (2015) bezeichnet verschiedene Formen von Vernachlässigung wie Mangel an emotionaler Zuwendung und körperlicher Nähe, mangelnde Betreuung sowie unzureichende Kleidung und Nahrung (S. 46). Dies hat gravierende negative Auswirkungen auf verschiedene Entwicklungsbereiche und kann Folgen wie beispielsweise Bindungslosigkeit, reduzierte Empathie-, sowie Lernfähigkeit, Gewaltneigung und Delinquenz nach

sich ziehen (Garbe, 2015, S. 46). Die Minnesota-High-Risk-Studie belegt, dass Kinder mit Vernachlässigungserfahrungen ängstlich, abhängig und weder motiviert noch aufmerksam wirken (Köckeritz, 2016, S. 360). Sexueller Missbrauch sowie physische und psychische Misshandlungen gelten als Überstimulierung (Garbe, 2015, S. 45). Garbe (2015) nennt als Formen *physischer Misshandlungen* beispielsweise Schläge, Festbinden und Einsperren (S. 41-42). Unter *psychische Misshandlungen* fallen verbale und nonverbale Gewalt in Form von Beschimpfungen und Missachtungen (ebd.). Ergebnisse der Minnesota-High-Risk-Studie zeigen, dass misshandelte Kinder am meisten Verhaltensauffälligkeiten wie Feindseligkeit, negative Affektkontrolle und fehlende Anpassung zeigen (Köckeritz, 2016, S. 360). *Sexueller Missbrauch* wird als Handlung mit oder ohne Körperkontakt zwischen Täterschaft und dem unterlegenen Kind oder Jugendlichen definiert (Garbe, 2015, S. 43).

Karl Heinz Brisch (2013) sieht die Auswirkungen von Beziehungstraumatisierungen in diversen Entwicklungsschwierigkeiten und unsicheren Bindungen sowie Bindungsstörungen (S.159). Diese bindungs- und beziehungs-traumatischen Erfahrungen sind innerpsychisch omnipräsent und haben einen grossen Einfluss auf sonstige zwischenmenschliche Beziehungen (Zimmermann, 2017, S. 36). Die Auswirkungen sind grundsätzlich schlechte Bewältigungschancen im Leben und physische, psychische und soziale Entwicklungsstörungen (Gahleitner, Kamptner & Ziegenhain, 2016, S. 116). Die Entwicklung wird negativ beeinflusst und verzögert, weil das Bindungsverhalten bei Belastung und Verunsicherung aktiviert und das Explorationsverhalten deaktiviert ist. Demnach stehen beziehungs-traumatisierte Kinder ständig unter Stress, weil das Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit nicht befriedigt wird und Betroffene somit nicht empfänglich für neue Lernerfahrungen und Entwicklungsaufgaben sind (ebd.). Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf beziehungs-traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Die Begriffe traumatisierte, bindungs-traumatisierte und beziehungs-traumatisierte Kinder und Jugendliche werden in der vorliegenden Arbeit gleichbedeutend verwendet.

1.3 Traumafolgen

Brisch (2013) benennt Folgen von Beziehungstraumata als „organisierte Verhaltensstörungen in bindungsrelevanten Situationen“ (S. 159). Diese stabilen Muster als Verhaltensoptionen zeigen den Zusammenhang von herausforderndem Verhalten, Beziehungsschwierigkeiten und Entwicklungsstörungen bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen auf (ebd.). Die Entwicklung von Traumafolgestörungen wird von Schmid (2013) als Anpassungsleistung an äusserst belastende und bedrohliche Lebensbedingungen betrachtet (S. 57). Schmid et al. (2007) beleuchten vielfältige Traumafolgen auf sozialer, emotionaler und psychischer Ebene (S. 336-337). Häufige Folgen von Traumatisierungen sind der Verlust der Bindungsfähigkeit, des Körpergefühls und der emotionalen Kompetenz (Emotionsregulation). Viele Kinder zeigen Defizite in der sozialen Kompetenz und neigen zu dissoziativen Symptomen (ebd.).

Der Verlust von Kernkompetenzen äussert sich in diversen Problembereichen und die Störungen wirken sich in verschiedenen Lebensphasen in unterschiedlichen Symptomen aus (Schmid et al, 2007, S. 336-337), was in der nachfolgenden Grafik (vgl. Abbildung 1) ersichtlich ist.

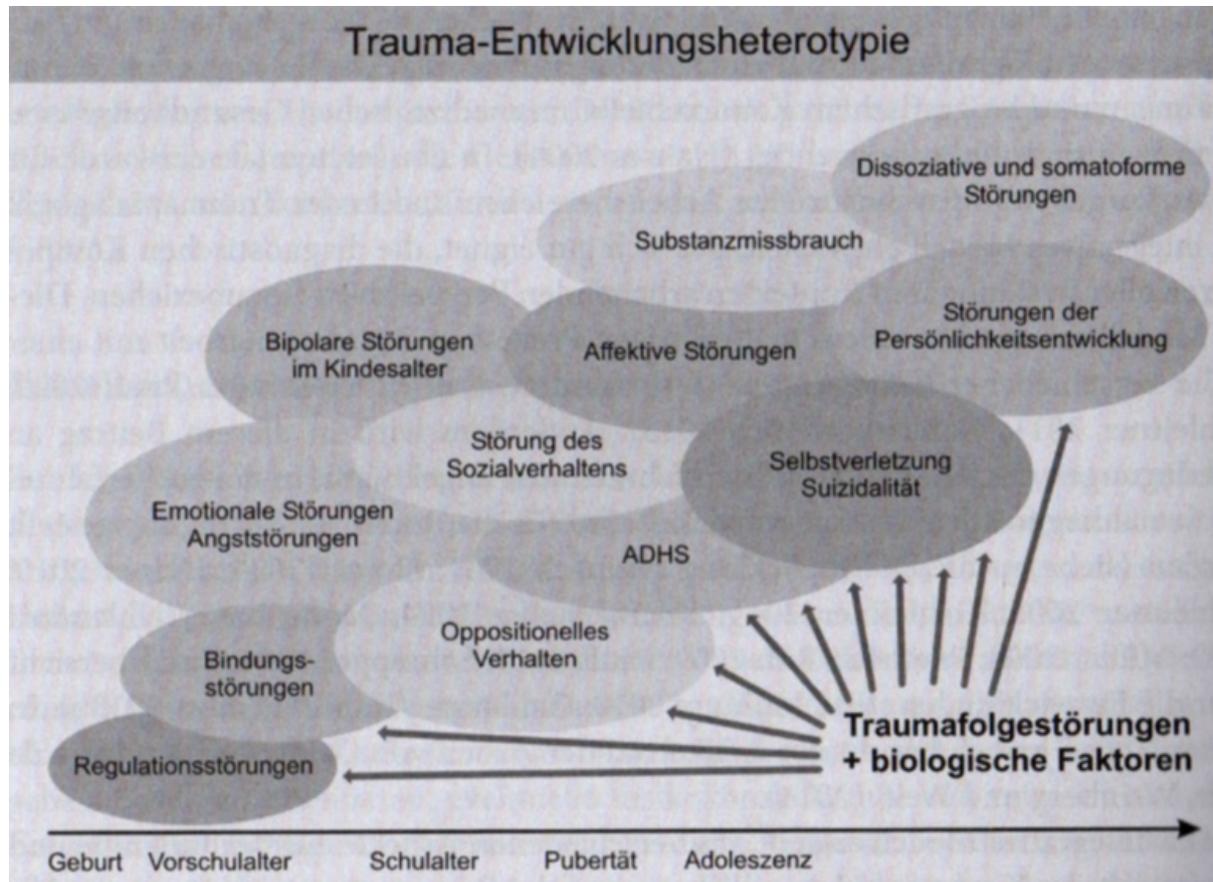


Abbildung 1: Traumafolgestörungen (Quelle: Schmid, Fegert & Franz Petermann, 2010; zit. in Gahleitner & Weiss, 2016, S. 266)

Die herausfordernden Verhaltensweisen und Traumafolgestörungen der Kinder und Jugendlichen stellt pädagogische Fachkräfte vor besondere Herausforderungen im Wohngruppenalltag (Martin Bailerl, 2016c, S. 27). Schmid et al. (2007) betonen die Wichtigkeit von kinder- und jugendpsychiatrischer Diagnostik, um die komplexen und vielfältigen Symptome einzuordnen und um der Behandlung von oftmals komorbiden Störungsbildern (Begleiterkrankungen) gerecht zu werden (S. 334-335).

Nachfolgend wird die *Posttraumatische Belastungsstörung* (PTBS) als wichtige klinische Traumafolgestörung im ICD-10 mit dem Fokus auf Symptome bei Kindern und Jugendlichen beschrieben. Die *Diagnosekriterien* einer PTBS (F43.1) nach ICD-10 sind erfüllt, wenn die drei Symptomgruppen Übererregung, Wiedererleben und Vermeidung mindestens vier Wochen auftreten sowie ein mindestens sechsmonatig vorausgehendes, traumatisches Erlebnis stattgefunden hat (Garbe, 2015, S. 26-27). Allerdings ergeben sich bei Kindern und Jugendlichen Schwierigkeiten, ein Vollbild einer PTBS zu diagnostizieren, da sie oftmals nur einen Teil der Diagnosekriterien erfüllen (ebd.). Zum Beispiel können wiederholte

traumatische Erlebnisse nicht an einem fixen Zeitpunkt festgemacht werden (Garbe, 2015, S. 26-27). Nachfolgend werden die drei Symptomgruppen einer PTBS beschrieben, die wesentliche Traumafolgesymptome darstellen.

Die *Übererregung (Hyperarousel)* kennzeichnet sich durch eine dauernde hohe Wachsamkeit (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 27). Die Betroffenen befinden sich ständig in einer bedrohlichen Situation ohne Schutz, in der er oder sie immer in Alarmbereitschaft ist und alles kontrollieren will. Dadurch kommt es zu einer Überproduktion von Stresshormonen, um bei Gefahr die Notfallprogramme so schnell wie möglich ankurbeln zu können. In der Folge kann der Organismus kaum mehr eine Unterscheidung von bedrohlichen und normalen Stresssituationen im Alltag vornehmen. Dies führt dazu, dass die betroffene Person oft sehr ängstlich ist oder sehr sensibel auf Stress reagiert. Daraus ergeben sich stressbedingte Symptome wie innere und motorische Unruhe, emotionale und physische Anspannung, aggressive Impulsausbrüche sowie eingeschränkte Konzentrations-, Lern- und Merkfähigkeit (ebd.). Dorothea Weinberg (2005) bezeichnet Hyperaktivität, Trotz, Ungehorsam und massive Stimmungswechsel als typische Symptome bei Kindern (S. 98). Wichtig zu erwähnen ist, dass ein Grossteil der frühtraumatisierten Kinder keine Selbstregulation erlernt haben und sich somit später komplexe Entwicklungsstörungen ergeben können (Schulze, Loch & Gahleitner, 2014; zit. in Wübker, 2020, S. 27). Die beschriebenen Symptome haben erhebliche soziale Folgen, weil andere Menschen auf solche Verhaltensweisen negativ reagieren, sich oft Missverständnisse ergeben und dies wiederum die Übererregung der Traumatisierten fördert (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 28).

Das *Wiedererleben (Intrusion)* ist das vollständige oder bruchstückhafte Wiedererleben des traumatischen Ereignisses in Form von Bildern, Gedanken, Gefühlen und Alpträumen, die Flashbacks genannt werden (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 28). Garbe (2015) weist darauf hin, dass innerhalb solcher nicht steuerbaren Flashbacks bedrohliche Teilaspekte der früheren Traumatisierung wiedererlebt werden, als wäre es in der Gegenwart und die Reaktion erfolgt wie damals (S. 25). Scherwath und Friedrich (2020) beschreiben Intrusionen „ (...) als Gefühls- oder Bilderstürme mit heftiger emotionaler und sensorischer Begleitsymptomatik (...)“ (S. 29). Besser (2009) benennt unter anderem mögliche Symptome wie Angstzustände, Panikanfälle, Beziehungsstörungen und vielerlei somatische Beschwerden (S.46). Bei Kindern zeigt sich das Wiedererleben oft in Reinszenierungen, die das Erlebte in Zeichnungen, Geschichten, im Spiel oder im Rollenverhalten darstellen (Weinberg, 2005, S. 100). Im reinszenierenden Rollenverhalten werden oft Täter-Opfer-Situationen nachgespielt, wobei sich die Kinder selbst retraumatisieren (Weiss, 2016; zit. in Wübker, 2020, S. 25-26). Scherwath und Friedrich (2020) weisen auf die Gefahr hin, dass unbegleitete Traumatisierte durch dieses Wiedererleben ständig retraumatisiert werden und dadurch das Gefühl von Sicherheit und Handlungsfähigkeit erschüttert ist (S. 30).

Garbe (2015) versteht unter *Vermeidung (Konstriktion)* das Verhalten, Triggersituationen zu umgehen, also das Wiedererleben der traumatischen Situation zu verhindern (S. 25). Weinberg (2005) verweist auf typisches Vermeidungsverhalten bei traumatisierten Kindern: „Vermeidung von Gedanken, Gefühlen, Gesprächen, Aktivitäten und Erinnerungen, ein vermindertes Interesse, Entfremdungsgefühle, eingeschränkte Affekte und Hoffnungslosigkeit“ (S. 103). Scherwath und Friedrich (2020) beschreiben Vermeidungsverhalten als Bewältigungsstrategie und fügen an, dass die bewusste Vermeidung von Triggern ein Versuch des Betroffenen darstellt, sich zu beruhigen und erholen (S. 30-31). Die unbewusste und reflexartige Vermeidung kann zu dissoziativen Zuständen führen, wie bei der traumatischen Reaktion (vgl. Kapitel 1.1) beschrieben. Dies hat zur Folge, dass traumatisierte Kinder im Wohngruppenalltag zeitweise abwesend erscheinen, da sie sich von sich und der aktuellen Situation abgespalten erleben. Dabei zeigen sich weitere typische Reaktionen wie beispielsweise verspätetes Reagieren, Vergessen, Abstreiten oder Leugnen. Problematisch ist dabei, dass diese dissoziationsbedingten Folgen in der Praxis häufig mit Verweigerung und Lügen verwechselt werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass traumatisierte Personen im Wechselspiel von Wiedererleben und Vermeidungsverhalten über keine Selbstregulation verfügen (ebd.).

Das dargestellte psychotraumatologische Wissen zu Traumatisierung und Traumafolgen bilden relevantes, jedoch längst nicht abschliessendes Grundlagewissen für die traumapädagogische Arbeit. Das nächste Kapitel ist den Grundlagen des traumapädagogischen Ansatzes gewidmet, mit dem Fokus auf den Sicherheitsaspekt. Darauf folgend wird die Forschungsmethode beschrieben und die Ergebnisse der acht Expert*inneninterviews werden dargestellt und diskutiert. Abgerundet wird die Arbeit mit den Schlussfolgerungen durch die Beantwortung der Forschungsfragen und dem Ableiten von Empfehlungen für die berufliche Praxis sowie einem Ausblick.

2 Traumapädagogischer Ansatz

In einem ersten Schritt werden die Vorläufer zur Entstehung des traumapädagogischen Ansatzes beschrieben. Dieses Wissen ebnet den Weg, um dessen Notwendigkeit aufzuzeigen. Anschliessend wird die traumapädagogische Grundhaltung und der sichere Ort erläutert. Im Rahmen des sicheren Ortes erfolgen zusätzlich Ausführungen zur Gruppe, Beziehungsarbeit und Selbstbemächtigung. Abschliessend werden Abbrüche und Übergänge bei Institutionswechseln beleuchtet.

2.1 Vorläufer der Traumapädagogik

Die Traumapädagogik fand Ende der 90er-Jahre ihren Ursprung in der pädagogischen Praxis (Weiss, 2016b, S. 20-21). Kühn (2013) betont im Rahmen der Entstehungsgeschichte, dass die Traumapädagogik das Rad nicht neu erfinden muss, da vieles aus pädagogischer Tradition hergeleitet werden kann

(S. 26). Dabei bezieht er sich auf die *Reformpädagogik und emanzipatorische Pädagogik* (ebd.). Nach Christina Rothdeutsch-Granzer und Weiss (2016) zeichnete sich die Reformpädagogik durch die zunehmende Wichtigkeit der Individualität der Kinder und Jugendlichen aus (S. 33). Die traumapädagogische Praxis will ebenso die Subjektstellung von traumatisierten Kindern und Jugendlichen stärken sowie sie vor dem Verlust ihrer Individualität schützen, was ihre Selbstermächtigung fördert (Rothdeutsch-Granzer & Weiss, 2016, S. 34). Für die Traumapädagogik sind nach Weiss (2016b) die Erkenntnisse aus der Psychotraumatologie bzw. Psychoanalyse von grosser Bedeutung (S. 22). Die *psychoanalytische Pädagogik* entstand nach Gerd E. Schäfer (2003) durch die Auseinandersetzung mit praktischen Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen (zit. in Margret Dörr, 2016, S. 44). Fritz Redl leistete seinen Beitrag zur Psychoanalytik durch die Methode Life-Space-Interview, welche der Gesprächsführung in Alltagssituationen der pädagogischen Praxis dient (Redl 1971; Redl/Wineman 1970; Redl/Wineman 1982; zit. in Dörr, 2016, S. 48). Nach Dörr (2016) hat die Methode zum Ziel, gewaltförmige Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen zu korrigieren, indem ihnen mit einer freundlichen Grundhaltung zugehört wird, auch wenn abweisende Reaktionen auftauchen (S. 46). Der Psychoanalytische Pädagoge Bruno Bettelheim appellierte an die Pädagog*innen seiner Zeit, dass Kinder für ihr gezeigtes Verhalten gute Gründe haben (Bettelheim, 1987, S. 212). Die freundliche Grundhaltung nach Redl sowie gute Gründe für Verhalten nach Bettelheim widerspiegeln sich in der traumapädagogischen Grundhaltung, die im Kapitel 2.3 ausgeführt wird. Nach Gahleitner (2016) haben sich ausgehend von psychoanalytischen Konzepten zentrale milieutherapeutische Überlegungen entwickelt, welche auch für die Traumapädagogik relevant sind (S. 56). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts zeichnete sich eine Kombination von Psychoanalyse und Pädagogik ab, welche inhaltlich durch Bettelheim und Redl geprägt wurde. Die Verknüpfung von pädagogischen Erfahrungen im Alltag mit psychoanalytischen Erkenntnissen formte sich zu einer Art psychotherapeutischen Erziehung (ebd.). Franz-Josef Krumenacker (2001) hält fest, dass therapeutische und pädagogische Milieus viele Gemeinsamkeiten aufweisen (S. 18). Auch in der Traumapädagogik bildet die Erzeugung eines *pädagogisch-therapeutischen Milieus* im Wohngruppenalltag die Grundlage (Schmid, 2007, S. 347). Die Unterscheidung zur klassischen Pädagogik liegt darin, dass die Schaffung eines förderlichen traumapädagogischen Milieus angestrebt wird (vgl. Kapitel 2.3), bei welchem mehr Ressourcen in die individuelle Entwicklung und Förderung der jungen Menschen einfließen (ebd.).

2.2 Notwendigkeit des traumapädagogischen Ansatzes

Schmid et al. (2007) verstehen unter Traumapädagogik

die konsequente Anwendung des aktuellen Wissenstandes über die Folgen und Symptome von Traumatisierungen zur Gestaltung des sozialpädagogischen Alltags, zur Sicherstellung eines stabilisierenden, „sicheren“ Milieus auf der Wohngruppe und bei Besuchskontakten sowie zur gezielten, individuellen heilpädagogischen und erlebnispädagogischen Förderung in

den prototypischen Problembereichen von traumatisierten Kindern und Jugendlichen. (S. 333-334)

Anhand dieser Definition wird der Fokus der Stabilisierung und der Schaffung von Sicherheit für traumatisierte Kinder und Jugendliche deutlich. Zur Anwendung kommt die Traumapädagogik in stationären, teilstationären und ambulanten Jugendhilfen (Ulrike, Beckrath-Wilking, Marlene Biberacher, Volker Dittmar & Regina Wolf-Schmid, 2013, zit. in Wübker, 2020, S. 49). Viele Institutionen orientieren sich am Wissen der pädagogischen Standards sowie der Milieuthherapie (Weiss, 2013c, S.40). Der entscheidende Unterschied in der traumapädagogischen Ausrichtung liegt dabei in der Absicht, der Intensität, den Rahmenbedingungen und den Konsequenzen in der Umsetzung, die für Pädagog*innen sowie Kinder und Jugendliche eine bewusster Bedeutung erhalten (Weiss, 2013c, S. 40-41). Einerseits wird durch ein umfassendes psychotraumatologisches Wissen ein vertieftes Verständnis für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen aufgebracht (Schmid & Lang, 2012; zit in Schmid, 2013, S. 56). Andererseits bilden die Fokussierung auf die Versorgung der Mitarbeitenden und die Anpassung von Einrichtungsstrukturen weitere Unterscheidungen zu klassischen milieuthérapeutischen Konzepten (Schmid, 2013, S. 57). Für Claudia Schirmer (2016) stellt der traumapädagogische Ansatz einen Paradigmenwechsel in der Heimerziehung dar, weil auf Sozialpädagog*innen und eine wertschätzende, verstehende sowie annehmende Grundhaltung fokussiert wird (S. 443-444).

Die Hauptaufgaben der Sozialpädagog*innen in Bezug auf die traumapädagogische Arbeitsweise bestehen einerseits darin, korrigierende Beziehungserfahrungen zur Stabilisierung zu ermöglichen und andererseits sichere Orte zu schaffen, um traumatisierte Kinder und Jugendliche in ihrer psychischen und sozialen Entwicklung zu unterstützen (Zimmermann, 2017, S. 36-37). Weitere Aufgaben der Sozialpädagog*innen werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit vertieft.

Schmid (2013) zeigt den Nutzen, Sinn und die Notwendigkeit einer traumapädagogischen Ausrichtung an konkreten Punkten auf (S. 65). Schmid (2013) betont die Wichtigkeit der *Anwendung von psychotraumatologischen Erkenntnissen* (vgl. Kapitel 1.2, 1.3) in der Arbeit mit traumatisierten Menschen (S. 64). *Die Vielzahl an traumatisierten Kindern und Jugendlichen in stationären Settings* macht die Notwendigkeit nach einer traumapädagogischen Grundhaltung deutlich und bestärkt eine psychotraumatologische Ausrichtung. Das *Verhindern von Abbrüchen und Heimkarrieren* ist für traumatisierte Heranwachsende von grosser Bedeutung (ebd.). Um Ohnmachtserfahrungen in der täglichen Arbeit auf den Wohngruppen zu verhindern, konzentriert sich die Traumapädagogik auf die *Steigerung der Selbstwirksamkeit der pädagogischen Fachkräfte* (Schmid, 2012; zit. in Schmid, 2013, S. 65). Durch individualisierte Fallbesprechungen, aus welchen konkrete Handlungsoptionen entspringen und ein vertieftes Verständnis für das Verhalten der jungen Menschen entsteht, kann die Selbstwirksamkeit der Fachpersonen und das Team gestärkt werden (ebd.). Oftmals stellt sich gemäss Schmid (2013) heraus, dass

die Rahmenbedingungen von Institutionen nicht ausreichen, um traumatisierten Kindern und Jugendlichen die notwendige Sicherheit geben zu können (S. 65). Deswegen ist die *Schaffung von förderlichen Rahmenbedingungen und Leitungsstrukturen* unabdingbar, weil strukturelle Veränderungen und transparente Alltagsabläufe Unsicherheiten entgegenwirken (ebd.). Daran knüpft die Forderung mithilfe einer höheren Traumasensibilität die *Gefahr von Grenzverletzungen und Retraumatisierungen* deutlich zu senken, bestenfalls ganz zu verhindern (Schmid, 2013, S. 66–67). Des Weiteren sollen *Leistungsstrukturen den Bedürfnissen der pädagogischen Fachkräfte gerecht werden*, um sie in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu unterstützen (Schmid, 2013, S.70). Zudem kann durch die *Anerkennung der Arbeitsleistung* der Fachkräfte die Arbeitszufriedenheit gesteigert und wertgeschätzt werden (Schmid, 2013, S. 69). Für die Begleitung von stark traumatisierten Heranwachsenden ist die *Kooperation zwischen stationären Institutionen und Kinder- und Jugendpsychiatrie/- psychotherapie* anzustreben, sodass Wechsel zwischen Institutionen verhindert werden können (Schmid, 2013, S. 68 – 69). Abschliessend kann eine traumasensible Ausrichtung die Notwendigkeit von psychosozialen Leistungen für die Betroffenen sichtbar machen und *Ressourcen legitimieren* (Schmid, 2013, S. 71). Die erwähnten Punkte von Schmid werden im Rahmen der Arbeit fortlaufend aufgegriffen.

Annabel Zwönitzer, Ziegenhain, Schmid und Anne Katrin Künster (2014) benennen verschiedene *Herausforderungen im Rahmen des Implementierungsprozesses* (S. 125). Bedenken gegenüber der traumapädagogischen Ausrichtung, geringe finanzielle sowie zeitliche Ressourcen sind zentrale hinderliche Faktoren. Fehlende Unterstützung durch Vorgesetzte oder innerhalb des Teams verhindert eine gewinnbringende und nachhaltige Umsetzung (ebd.). Zwönitzer et al. (2014) konstatieren, dass eine Implementierung der Traumapädagogik in Einrichtungen viel Motivation, Einsatzbereitschaft auf allen Hierarchieebenen und Umverteilung von Ressourcen erfordert (S. 126).

2.3 Traumapädagogische Grundhaltung

Das traumapädagogische Milieu bildet das Fundament für die Grundhaltung, die sich aus dem Guten Grund, Wertschätzung, Transparenz, Partizipation und Spass und Freude zusammensetzt.

Traumapädagogisches Milieu

Gahleitner (2017) betont, dass die traumapädagogische Grundhaltung an das pädagogisch-therapeutische Milieu angelehnt ist, welches seinen Ursprung im therapeutischen Milieu von Bruno Bettelheim und Fritz Redl hat (vgl. Kapitel 2.1) (S. 27). Das pädagogisch-therapeutische Milieu ist für die pädagogische Arbeit mit psychiatrisch auffälligen Personen konzipiert und stellt in dem Sinne die Verbindung von Traumatherapie und Traumapädagogik dar (ebd.). Aus den Grundannahmen dieses Milieus ist die traumasensible Haltung entstanden, welche die Zusammenarbeit von Sozialpädagog*innen und den

traumatisierten Kindern und Jugendlichen im Alltag beeinflusst (Gahleitner, 2017, S. 27). In der nachfolgenden Grafik (vgl. Abbildung 2) stellt Schmid (2013) das förderliche traumapädagogische Milieu dem traumatisierenden Umfeld gegenüber (S. 57).

Traumatisierendes Umfeld	Förderliches traumapädagogisches Milieu
<ul style="list-style-type: none"> ● Unberechenbarkeit ● Einsamkeit/Isolation ● Nicht gesehen, nicht beachtet, nicht gehört werden ● Geringschätzung ● Bedürfnisse missachtet ● Ausgeliefertsein – andere bestimmen absolut über mich ● Abwertung und Bestrafung ● Keine adäquate Förderung – häufige Überforderungs- oder Unterforderungssituationen ● Leid 	<ul style="list-style-type: none"> ● Transparenz/Berechenbarkeit ● Beziehungsangebote ● Beachtet werden/wichtig sein ● Wertschätzung (auch der individuellen Besonderheit) ● Bedürfnisorientierung ● Mitbestimmen können – Partizipation an Entscheidungen ● Ermutigung und Lob ● Individuelle, dem Entwicklungsstand entsprechende Förderung ● Freude

Abbildung 2: Gegenüberstellung von traumatisierendem und traumapädagogischem Milieu (Quelle: Schmid, 2013, S. 57)

Schmid (2016) führt aus, dass das traumatisierende Umfeld ein Ort voller Unsicherheiten und Bedrohungen für die betroffenen jungen Menschen darstellt und diesem mit dem traumapädagogischen Milieu ein sicherer Ort mit korrigierenden Beziehungserfahrungen gegenübergestellt werden muss (S. 82). Nur mit diesem sicheren Ort kann es gelingen, dass die traumatisierten Heranwachsenden eine Chance haben, sich von ihren Symptomen zu trennen. Dabei ist wesentlich, dass Sozialpädagog*innen vielfältige Beziehungsangebote schaffen und dass traumatisierte Kinder und Jugendliche in pädagogischen Interaktionen maximale Transparenz, Berechenbarkeit, Wertschätzung und Ermutigung erfahren. Zudem sollen sie nach ihrem individuellen Entwicklungsstand gefördert werden und bei Entscheidungen partizipieren können. Schmid betont die Wichtigkeit des täglichen Gebrauchs der Haltung in pädagogischen Interaktionen sowie das Vorleben der Interaktionen zwischen Sozialpädagog*innen und Leitungspersonen (ebd.). Lang et al. (2013) führen aus, dass der Begriff Haltung einerseits die Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte über eigene, institutionelle sowie gesellschaftliche Einstellungen und Werte und andererseits das Bewusstsein über Machtasymmetrien und somit die Begegnung auf Augenhöhe beinhaltet (S. 106-107). Folglich besteht die eine Aufgabe der Sozialpädagog*innen darin, als Modell und sicherer Hafen für die jungen Menschen zu fungieren, damit diese Sicherheit erfahren können (ebd.).

Die Autorenschaft stützt sich bei der traumapädagogischen Grundhaltung auf das Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik (BAG-TP). Die fünf Grundhaltungen nach dem BAG-TP, der Gute Grund, Wertschätzung, Transparenz, Partizipation sowie Spass und Freude, die sich im traumapädagogischen Milieu widerspiegeln, werden im Folgenden aufgezeigt. Elementar für eine erfolgreiche Implementierung und Umsetzung der Grundhaltung in die pädagogische Praxis ist die Verinnerlichung der traumapädagogischen Haltung auf der Ebene der Leitung sowie der Sozialpädagog*innen (BAG-TP, 2011, S. 4-5).

Die Annahme des Guten Grundes

Das Zitat „Alles was ein Mensch zeigt, macht einen Sinn in seiner Geschichte!“ (BAG-TP, 2011, S. 5) bringt die erste und wichtigste Grundhaltung der Traumapädagogik auf den Punkt. Thomas Lang und Lang (2013) sehen die Herausforderung für das Gegenüber darin, dass die traumatisierten Heranwachsenden in neuen Situationen und Interaktionen mit denselben Bewältigungsstrategien wie früher reagieren, was meist herausforderndes Verhalten für andere darstellt (S. 108). Daher ist es für Professionelle der Sozialen Arbeit wichtig, die Verhaltensweisen von beziehungs-traumatisierten jungen Menschen als normale und überlebensnotwendige Reaktion bzw. als Regulierungs- und Anpassungsversuch auf lebensbedrohliche Situationen zu verstehen und diese zu würdigen (Lang & Lang, 2013, S. 109). Gute Gründe definieren Lang und Lang (2013) wie folgt: „Gute Gründe sind immer emotionale Ausgangslagen, denen zu entsprechen versucht wird, indem sie kompensiert, überdeckt, bagatellisiert oder verleugnet werden oder denen ausgewichen oder mit anderen Strategien begegnet wird“ (S. 110). Die Aufgabe der Sozialpädagog*innen besteht darin, den jungen Menschen zu vermitteln, dass ihr Verhalten erklär- und begründbare Ursachen hat und die Gründe gemeinsam herauszuarbeiten (Lang & Lang, 2013, S. 110). Dabei müssen die Professionellen die Kinder als Expert*innen ihres Lebens ernst nehmen (ebd.). Sozialpädagog*innen können mithilfe der Weil-Frage, „Du tust das, weil...?“ (Weiss, 2008; zit. in Weiss, 2009, S. 162), gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen den Guten Grund erforschen (Lars Dabbert, 2017, S. 144). Erkennen Sozialpädagog*innen mögliche Gute Gründe für schwieriges Verhalten, verändert sich deren Einstellung gegenüber den jungen Menschen (Lang & Lang, 2013, S. 110). Durch eine Erfahrungswelt mit guten Gründen wird die Entwicklung von traumatisierten Kindern und Jugendlichen unterstützt, denn dadurch erhalten sie Raum für mehr Selbstbewusstsein, Selbstverstehen, Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit (Lang & Lang, 2013, S. 109).

Die folgenden Leitprinzipien helfen den Sozialpädagog*innen für die alltägliche Tätigkeit:

- „Ich leiste Beistand statt Widerstand
- Ich beginne, zu versorgen statt Zuwendung zu entziehen
- Ich würdige die Lebensleistung statt neuer Herabsetzung“ (Lang & Lang, 2013, S. 111).

Lang und Lang (2013) halten zusammenfassend fest, dass die Annahme des Guten Grundes eine wesentliche, innere Grundüberzeugung ist, die den Blick auf Verstehen, Versorgen, Wertschätzung und Achtung legt (S. 112). Dies hilft in schwierigen pädagogischen Situationen und Interaktionen die professionelle Distanz zu wahren sowie Verständnis und Ideen zu erhalten (ebd.).

Wertschätzung

Weiss und Schirmer (2013) definieren Wertschätzung als innere Werteentscheidung, die im Alltag meist unbewusst passiert (S. 112). Wertschätzende Verhaltensweisen zeichnen sich durch Respekt, Fairness und Freundlichkeit aus (Weiss & Schirmer, 2013, S. 113). Wertschätzung innerhalb der Traumapädagogik bedeutet hauptsächlich die Korrektur der Ohnmachts-, Hilflosigkeits-, Selbstwertverlust- und Selbstunwirksamkeitserfahrungen (ebd.). Weiss und Schirmer (2013) sagen aus, dass durch die Wertschätzung der Bewältigungsstrategien die Selbstakzeptanz unterstützt wird, was die Grundlage für das Erleben von Selbstwert und Selbstwirksamkeit darstellt (S. 114). In der traumapädagogischen Praxis muss die wertschätzende Grundhaltung auf allen Ebenen gelebt werden. Ein positiver institutioneller Rahmen kann die Mitarbeitenden unterstützen, indem Stärken, Grenzen und Entwicklungspotentiale von Mitarbeitenden eine zentrale Rolle spielen. Daraus resultiert einerseits, dass sich die Mitarbeitenden kompetenter fühlen, motivierter und selbstständiger arbeiten und andererseits, dass die traumatisierten Kinder und Jugendlichen im pädagogischen Alltag Selbstakzeptanz zurückgewinnen können (ebd.).

Partizipation

Der passende Leitspruch vom BAG-TP (2011) für die Partizipation als traumapädagogische Grundhaltung lautet: „Ich traue Dir was zu und überfordere Dich nicht!“ (S. 6). Die Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen gilt als wichtiger Einflussfaktor für seelische Gesundheit (ebd.). Ingeborg Andreae de Hair und Bausum (2013) formulieren die Schwierigkeit für Traumatisierte darin, dass sie Mühe haben, sich auf pädagogische Partizipationsangebote einzulassen, da sie früher oft Fremdbestimmung erlebt haben und sich handlungsunfähig gefühlt haben (S. 115). Die Aufgabe von Sozialpädagog*innen und Institutionen besteht darin, regelmässige bedürfnisorientierte Strukturen und Situationen zu schaffen, wo die Heranwachsenden lernen sich aktiv zu beteiligen beispielsweise bei der Gestaltung der Tagesstruktur, Gruppenentscheidungen und Hilfeplanungen. Sozialpädagog*innen müssen dabei korrigierende Erfahrungen von Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit im Alltag ermöglichen (ebd.). Eine weitere Aufgabe des Teams ist: „intellektuell verständlich, transparent, strukturiert, möglichst konkret und geschlossen zu vermitteln, wer, wo, wie und was mitbestimmen soll bzw. darf und warum“ (Andreae de Hair & Bausum, 2013, S. 116). Hierbei gilt es zu beobachten, wie die Betroffenen damit umgehen und ständig im Dialog mit Kindern und Jugendlichen zu bleiben (ebd.).

Dies erfordert Geduld, Empathie und Beharrlichkeit seitens der Fachkräfte sowie Reflexion unter Teammitgliedern (Andreae de Hair & Bausum, 2013, S. 116). Wenn junge Menschen merken, dass ihre Anliegen ernst genommen werden und sich etwas verändert, erleben sie sich als kompetent und selbstwirksam, was Selbstvertrauen schafft (Andreae de Hair & Bausum, 2013, S. 117). Andreae de Hair und Bausum erachten die regelmässige individuelle Beteiligung an der eigenen Hilfeplanung als den zentralsten Grundstein der Partizipation (ebd.).

Transparenz

„Jeder hat jederzeit ein Recht auf Klarheit!“ (BAG-TP, 2011, S. 6). Thomas Wahle und Lang (2013) führen aus: „Transparenz verfolgt das Anliegen, die Orte der Unberechenbarkeit zu Orten der Berechenbarkeit werden zu lassen“ (S. 119). Die Berechenbarkeit, Klarheit, Vorhersehbarkeit, Versteh- und Begründbarkeit von dem, was in der Vergangenheit war, was in der Gegenwart geschieht und was mich in Zukunft erwartet, schafft Sicherheit (Wahle & Lang, 2013, S. 119). Diese Sicherheit reduziert Kampf-, Flucht- und Erstarrungsstrategien. Transparente Hierarchiestrukturen, gleichbleibende Abläufe und Rituale im Alltag sowie transparente Kommunikation auf allen Ebenen gelten als wichtige Bausteine für die Selbstbemächtigung. Denn Struktur im Alltag ist immens wichtig für die Herstellung von Sicherheit (Wahle & Lang, 2013, S. 120).

Spass und Freude

„Viel Freude trägt viel Belastung!“ (BAG-TP, 2011, S. 7). Angelehnt an die Bindungstheorie nach Bowlby führt Lang (2013) aus, dass Menschen gut lernen, wenn sie sich sicher und wohl fühlen (S. 122). Demnach braucht es Freude für das Einüben von neuen Verhaltensweisen, für Kinder sowie für Mitarbeitende. Traumatisierte brauchen neue korrigierende Erfahrungen im Bereich des emotionalen Erlebens. Daher ist Spass und Freude enorm wichtig, weil es Leichtigkeit, ein Hochgefühl sowie optimistisches und kreatives Denken und Handeln mit sich bringt (ebd.). Lang (2013) führt aus, dass Lachen stimmungsaufhellend und entspannend wirkt, was die Entwicklung einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung unterstützt (S. 123). Dies führt zu mehr Erfolgen und geht mit mehr Leistungsfähigkeit und Motivation einher (ebd.). Wichtig ist auch hier, dass die Sozialpädagog*innen und Leitungspersonen selbst Spass und Freude leben und den Fokus in der täglichen Arbeit immer wieder darauflegen, denn „Die Begeisterung überträgt sich schnell und potenziert sich“ (Lang, 2013, S. 124).

2.4 Der sichere Ort

Der sichere Ort stellt einen wesentlichen Kernpunkt im traumapädagogischen Ansatz dar (Schmid, 2014, S. 22-23). Schmid (2014) hält fest, dass Sozialpädagog*innen und traumatisierte Heranwachsende einen sicheren Ort benötigen (S. 25). Das Erfahren von Selbstwirksamkeit und verlässlichen Strukturen sowie Abläufen bilden Voraussetzungen, um Sicherheit zu erfahren und Krisensituationen im Alltag zu meistern (ebd.).

Nach Lang (2009) sind die pädagogischen Fachkräfte in der Arbeit mit Traumatisierten besonderen Belastungen ausgesetzt (S. 211). Die Leitungskräfte von Institutionen sind daher in der Pflicht, die Mitarbeitenden zu stabilisieren und somit die pädagogische Wirksamkeit zu fördern (ebd.). Lang (2009) betont, dass die *Stabilisierung und die Versorgung der Sozialpädagog*innen* die Grundlage für die Stabilisierung der Heranwachsenden bildet (2014). Nach Baierl (2016a) kann eine Institution für Kinder und Jugendliche nur dann einen sicheren Ort darstellen, wenn dieser Ort auch für die pädagogischen Fachkräfte sicher ist (S. 122). Dies ist unabdingbar, da nur sichere, stabile und selbstwirksame pädagogische Fachkräfte traumatisierten jungen Menschen in Krisensituationen die nötige Stabilität geben können (Schmid, 2014, S. 24). Krisensituationen und Notfälle benötigen nach Baierl (2016a) verlässliche und bekannte Regelungen (S. 123). Funktionierende Notrufsysteme und erreichbare Hintergrunddienste sind unabdingbar für die Sicherheit der Mitarbeitenden. Zudem braucht es Möglichkeiten für die Nachsorge, um aussergewöhnlich belastende Situationen zu verarbeiten (ebd.). Dafür soll eine enge Kooperation mit externen Psychotherapeut*innen und Supervisor*innen angestrebt werden (Schmid, 2014, S. 24). Die Aufgabe der Leitungspersonen beinhaltet ferner Belegungsplanungen, Fallbesprechungen und Abläufe an den Bedürfnissen der Mitarbeitenden auszurichten (Schmid, 2014, S. 25). Wesentlich ist, dass die Leitung Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen klar kommuniziert und die Mitarbeitenden fortlaufend über Entscheidungen, Vorgaben oder Planungen informiert (Lang, 2009, S. 213). Diese Transparenz und Einschätzbarkeit ermöglicht den Fachpersonen sich sicher am Arbeitsplatz zu fühlen und eine klare Position zu beziehen, um den jungen Menschen Orientierung und Sicherheit zu bieten (ebd.). Die Selbstwirksamkeit und Handlungsmöglichkeiten der Sozialpädagog*innen können durch die partizipative Gestaltung an Konzepten, Prozessen und Leitfäden gestärkt werden (Lang, 2009, S. 214). Die erlebte Partizipation auf Mitarbeitendenebene soll als Beispiel für den pädagogischen Umgang mit den Kindern und Jugendlichen gelten. Die pädagogischen Fachpersonen sind in der Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen teilweise gefordert individuell, kreativ oder neu auf Situationen zu reagieren. Diese Herangehensweisen sollen die Leitungskräfte bestärken. Grundsätzlich sind Sozialpädagog*innen ständig gefordert das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren, um Sicherheit in den eigenen Handlungen zu erhalten (ebd.).

Sozialpädagog*innen müssen sich bewusst sein, dass auf einer Wohngruppe mit belasteten Kindern und Jugendlichen keine hundertprozentige Sicherheit gewährleistet werden kann (Schmid, 2014, S. 23). Somit besteht das Ziel einerseits darin, eine möglichst hohe Sicherheit anzustreben und andererseits Unsicherheiten zu erkennen und aufzugreifen, damit umgehend Sicherheit wiederhergestellt werden kann (ebd.). Nach Baierl (2016b) ist das Herstellen von Sicherheit eine notwendige Bedingung in der pädagogischen Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen (S. 57). Baierl (2016b) spricht in diesem Kontext von fünf sicheren Orten, durch die den Kindern und Jugendlichen Sicherheit vermittelt werden kann: *äusserer sicherer Ort, personaler sicherer Ort, das Selbst als sicherer Ort, Spiritualität als sicherer Ort und innerer sicherer Ort* (S. 71). Nachfolgend werden die genannten sicheren Orte ausgeführt, abgesehen von der Spiritualität als sicherer Ort, der im Erziehungskontext selten beachtet wird (Baierl, 2016b, S. 69).

Äusserer sicherer Ort

Nach Kühn (2009) ist der äussere sichere Ort eine Voraussetzung, um einen inneren sicheren Ort zu erlangen (S. 32). Kinder und Jugendliche können sich äusserlich sicher fühlen, wenn sie sich an einem Ort ohne drohende Gefahren befinden oder diese frühzeitig abgewendet werden können (Baierl, 2016b, S. 56). Die Versorgung der körperlichen, psychischen und sozialen Bedürfnisse der jungen Menschen sind entscheidend für den äusseren sicheren Ort (ebd.). Zum äusseren sicheren Ort gehört ebenso die Gestaltung der Räumlichkeiten und die strukturelle Klarheit, die Schutz und Geborgenheit vermitteln (Baierl, 2016b, S. 57). Laut Scherwath und Friedrich (2016) stellt auch die Gruppe einen wichtigen Bestandteil bei der Schaffung eines äusseren sicheren Ortes dar (S. 83).

Räumlichkeiten

Eine gemütliche Raumgestaltung, intakte Gebäude und Möbel tragen dazu bei, Schutz sowie Geborgenheit zu vermitteln (Baierl, 2016b, S. 57). Gemeinschaftsräume und eigene Zimmer sollen sichere Rückzugsorte für Kinder und Jugendlichen bieten. Anzustreben ist, dass die eigenen Zimmer individuell ausgestattet sind, wodurch sie allfällige Kontrollverluste von Traumatisierten aushalten können und Gegenstände keine Gefahr darstellen (ebd.). Scherwath und Friedrich (2016) ergänzen, dass Regelungen in Bezug auf das Betreten der individuellen Zimmer auf den Wohngruppen sinnvoll und notwendig erscheinen (S. 81). Aufgrund der Übertragungsdynamik soll die maximale Gruppengrösse bei sieben jungen Menschen liegen (Lang et al., 2013, S. 100). Nebst abschliessbaren Türen bei den Gebäuden, die Sicherheit vermitteln, tragen Bewegungsmöglichkeiten auf dem Institutionsgelände zum Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen bei (Baierl, 2016b, S. 57). Ausserdem sind Kommunikationsmittel so ausgestalten, dass sie vor unerwünschten Kontakten schützen und erwünschte ermöglichen (ebd.).

Strukturelle Klarheit

Damit die traumatisierten jungen Menschen heilende Erfahrungen mit sich selbst und den Mitmenschen machen können, benötigen die Wohngruppen klare Strukturen und Grenzen, denn feste Strukturen innerhalb von Abläufen, Regeln sowie Absprachen ermöglichen durch Vorhersehbarkeit und Berechenbarkeit Sicherheit (Baierl, 2016b, S. 58). Schützende Regeln und Strukturen verfolgen das Ziel, Gefahren präventiv wahrzunehmen und abwenden zu können. Die Möglichkeit Krisen innerhalb der Institution aufzufangen, erlaubt den pädagogischen Fachkräften die Orts- und Beziehungskontinuität aufrechtzuhalten (ebd.). Eine visualisierte Regelkultur sowie transparent ersichtliche Dienst-, Tages- und Wochenpläne vermitteln Verlässlichkeit und bieten zugleich Orientierung (Scherwath & Friedrich, 2016, S. 76). Baierl (2016b) fügt an, dass Routinen und Rituale im pädagogischen Alltag Sicherheit schaffen (S. 59). Im Kontext der Regelkultur haben traumatisierte Kinder und Jugendliche Probleme mit der Selbststeuerung, wodurch sie oftmals an der Einhaltung generalisierter Regeln scheitern (Schmid, 2008; zit. in Schmid & Lang, 2013, S. 280). Schmid und Lang (2013) plädieren dafür, dass in der traumapädagogischen Arbeit wenig allgemeingültige Regeln bestehen (S. 307). Vielmehr legen sie Wert auf verbindliche Absprachen sowie personalisierte Regeln zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Heranwachsenden (ebd.). Aushandlungsprozesse von individuellen Regeln ermöglichen, dass die jungen Menschen die erarbeiteten Regeln durch ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Selbststeuerung einhalten könnten (Schmid & Lang, 2013, S. 280). Die Herausforderung bei individualisierten Regeln besteht darin, diese gegenüber Mitbewohner*innen vertreten und realisieren zu können (Schmid & Lang, 2013, S. 296). Durch eine transparente Haltung der Regelkultur können die Kinder und Jugendlichen die Unterschiede im pädagogischen Denken nachvollziehen, zumal sie die Stärken und Schwächen der einzelnen jungen Menschen präsent haben (ebd.).

Gruppe

Die Gruppe soll für traumatisierte Kinder und Jugendliche einen sicheren Ort darstellen (Bausum, 2016, S. 305). Im Rahmen der traumapädagogischen Gruppenarbeit wird den Kindern und Jugendlichen ein Gefäß geboten, um sich mit den eigenen traumatischen Erfahrungen auseinanderzusetzen und daraus bestenfalls neue positive Erfahrungen in sozialen Beziehungen zu erfahren (Bausum, 2009, S. 187). Die individuellen traumatischen Erfahrungen machen einen grossen Teil der Gruppendynamik aus (Bausum, 2009, S. 179). Die Erfahrungen werden oftmals von Scham, Tabuisierung und Isolation begleitet, was die traumapädagogische Arbeit mit Gruppen bedeutend beeinflusst (Bausum, 2016, S. 306). Die Kinder und Jugendlichen können sich im Verlauf des Alltags immer wieder gegenseitig triggern. Zudem sind traumatische Übertragungen und Gegenreaktionen unter den Heranwachsenden Bestandteil des pädagogischen Alltags (ebd.). Die Herausforderung solcher gruppendynamischen Prozesse bringt

Bausum (2016) wie folgt auf den Punkt: „Wir arbeiten in Gruppen in einem verstrickten Geflecht von vielfältigen traumatischen Wirkmächten, das wir nur schwer entwirren können“ (S. 306).

Nebst den Herausforderungen, welche die traumapädagogische Gruppenarbeit mit sich bringt, ergeben sich Chancen und eine Berechtigung der gruppenorientierten Arbeitsweise im traumapädagogischen Kontext (Bausum, 2016, S. 307). Die individuellen Erfahrungen der jungen Menschen im Umgang und der Verarbeitung von Traumafolgen bieten den übrigen Gruppenmitgliedern Chancen diese Kenntnisse zu nutzen, um korrigierende Erfahrungen zu machen. Die Gruppenatmosphäre bietet den Heranwachsenden die Möglichkeit, sich in einer Umgebung von Toleranz, Anteilnahme und Empathie selbstwirksam in sozialen Kontakten zu erleben (ebd.). Nachfolgend werden zentrale Elemente der traumapädagogischen Gruppenarbeit dargestellt, um die Kinder und Jugendlichen im pädagogischen Alltag zu unterstützen und förderliche Erfahrungen in sozialen Kontakten zu machen, denn die Zugehörigkeit sowie Beziehung zu Gleichaltrigen stellen wichtige Entwicklungsaufgaben dar. Dabei ist wichtig zu betonen, dass das Team als Modell fungiert und den Kindern und Jugendlichen Zugehörigkeit, Konfliktbewältigung und klare Kommunikation vorleben muss (Bausum, 2016, S. 311-312).

In der traumapädagogischen Gruppenarbeit ist es notwendig, einen *transparenten Umgang mit den Traumafolgen* zu pflegen (Bausum, 2016, S. 308). Das Ziel dabei ist, die Kinder und Jugendlichen von Scham, Isolation und Tabuisierung, welche mit den traumatischen Erfahrungen einhergehen, zu befreien. Die pädagogischen Fachkräfte sind während diesem Prozess in der Pflicht, fortlaufend die Balance zwischen Transparenz und individueller Sicherheit abzuwägen. Die Heranwachsenden dürfen auf keinen Fall bedrängt oder beschämt werden (ebd.). *Gruppenreflexionen* in Form von Feedback- und Reflexionsrunden zwischen Kindern und Jugendlichen können sehr bereichernd sein (Bausum, 2016, S. 309). Dabei geht es darum, dass sich die Heranwachsenden gegenseitig Rückmeldungen zu ihrem Verhalten geben können. Bausum merkt an, dass sich traumatisierte Kinder und Jugendliche in solchen Situationen oftmals isolieren oder durch Manipulation versuchen, Kontrolle über das Geschehen zu erlangen. Durch eine klare Moderation seitens der pädagogischen Fachkräfte sollen Traumatisierte ihre Meinungen und Anliegen ohne Angst ausdrücken können. Es liegt in der Verantwortung der Sozialpädagog*innen, Bloßstellungen und negative Erfahrungen in diesen Gefässen zu vermeiden (ebd.). Regelmässige standardisierte Feedback- und Rückmeldungsrunden ermöglichen den jungen Menschen, Informationen über das Gruppengeschehen zu erhalten, Kritik und Lob annehmen zu können, eigene Gefühle zu verbalisieren sowie Verhaltensregeln wie einander ausreden lassen und zuhören, einzuüben (Bausum, 2016, S. 309-310). Diese korrigierenden Erfahrungen und insbesondere die Auseinandersetzung mit Gruppendynamiken steigert das Gefühl von Sicherheit für die traumatisierten Heranwachsenden (ebd.). Durch die in der Vergangenheit erlebte Unzuverlässigkeit und Willkür entsteht einerseits ein hohes Bedürfnis nach *haltgebenden Strukturen* und andererseits zeigen die

Heranwachsenden Mühe, sich auf Strukturen einzulassen (Bausum, 2016, S. 310). Daher ist es wichtig, die Kinder und Jugendlichen bei der Ausgestaltung von Strukturen miteinzubeziehen, zeitgleich jedoch Strukturen einzufordern und durchzusetzen (ebd.). Lang et al. (2013) sind überzeugt, dass Strukturen im Wohngruppenalltag emotionale Sicherheit schaffen und die Gruppe gewinnbringend unterstützen (S. 95). Zu den haltgebenden Strukturen zählen Rituale, Gruppenaktivitäten, standardisierte Gesprächsrunden und ein Erleben von Transparenz in Bezug auf Dienstpläne, individuelle Besuche sowie tagesstrukturelle oder wochenstrukturelle Faktoren (ebd.).

Personaler sicherer Ort

Wissen und Können in Bezug auf Psychotraumatologie und Bindungstheorien bilden die Voraussetzung, um als personaler sicherer Ort agieren zu können (Baierl, 2016b, S. 60-61). Der personale sichere Ort charakterisiert für traumatisierte Heranwachsende eine Person als sicherer Hafen, bei welcher sie sich sicher und geborgen fühlen können. Die sichernden Personen haben die Aufgabe, die jungen Menschen vor drohenden äusseren Gefahren zu schützen und durch zuverlässige Begleitung Herausforderungen zu meistern. Wechselndes Personal und verschiedene Betreuungsorte sollen möglichst verhindert werden (ebd.). Kühn (2009) hebt hervor, dass traumatisierte Heranwachsende geduldige und aushaltende Sozialpädagog*innen benötigen, um ihre Selbstwirksamkeit wieder zu erlangen (S. 32). Der personale sichere Ort ermöglicht, dass verlässliche, sichere, konstante und liebevolle Beziehungen erlebt und alte Beziehungserfahrungen korrigiert werden können (Baierl, 2016b, S.61). Weiss (2013a) betont die Wichtigkeit von häufigen korrigierenden Beziehungserfahrungen, da „(...) die Korrektur des Verlustes von Vertrauen durch neue positive Erfahrungen über die Verlässlichkeit von Beziehungen der vielleicht wichtigste Ansatzpunkt zur Bearbeitung von traumatischer Erfahrungen ist“ (S. 113).

Die sozialpädagogischen Hauptaufgaben mit beziehungstraumatisierten Kindern und Jugendlichen lauten wie folgt: Die pädagogischen Fachkräfte müssen einen sicheren Hafen verkörpern (Weiss, 2013a, S. 125), indem sie sicherheitsschaffende Beziehungsangebote ermöglichen, was ein zentrales Element des förderlichen traumapädagogischen Milieus darstellt. Sicherheitsschaffende Beziehungsangebote zeichnen sich durch sicherheitsfördernde Botschaften, regelmässige Einzelkontakte, Berechenbarkeit und Verlässlichkeit der Sozialpädagog*innen und durch die Versorgung der Bindungsbedürfnisse aus (Lang et. al, 2013, S. 96). Zudem sollen Kinder und Jugendliche im Verstehen, inwiefern erlebte Beziehungserfahrungen die zukünftigen Beziehungen beeinflussen, unterstützt werden (Lang, 2016, S. 274). Dabei ist es wichtig, ihnen aufzuzeigen, dass sie die Fähigkeit besitzen Beziehungen einzugehen, um das Gefühl von emotionaler Sicherheit zu erlangen (Weiss, 2013; zit. in Lang, 2016, S. 274). Gemäss Weiss (2013a) erkennen die Betroffenen im besten Fall, dass die in der Vergangenheit erlebten Beziehungsmuster nicht förderlich für die Gestaltung neuer Beziehungserfahrungen sind (S. 115).

Beziehungstraumatisierte junge Menschen verhalten sich gegenüber der Umwelt ängstlich, misstrauisch, hoffnungslos und ohnmächtig (Tanja Kessler, 2016, S. 282). Diese Ängste und das Misstrauen werden im Alltag auf die pädagogischen Fachkräfte übertragen und können viele herausfordernde Situationen evozieren. Kessler spricht dabei von der traumatischen Übertragung (ebd.). In Übertragungssituationen ein besseres Verständnis für die Reaktionen und Gefühle der traumatisierten jungen Menschen und gleichzeitig für die eigenen Reaktionen als Fachpersonen aufzubringen, ermöglicht in Beziehung und handlungsfähig zu bleiben (Weiss, 2013; Lang, 2013; zit. in Kessler, 2016, S. 282). Dabbert (2017) betont, dass ein individuelles Entschlüsseln von Traumafolgen und Übertragungsphänomenen unabdingbar ist, um betroffenen Heranwachsenden korrigierende Beziehungserfahrungen zu ermöglichen (S. 150). Dabbert (2017) macht dies an folgendem Beispiel aus der Perspektive von pädagogischen Fachpersonen ersichtlich: „Ich möchte nicht, dass du mich angreifst und werde deine Attacken nicht zulassen und ich werde dich nicht verlassen oder meinerseits angreifend und grenzüberschreitend werden“ (S. 150). Somit können traumatisierte junge Menschen lernen, erwachsene Personen als verlässlich, versorgend und rücksichtsvoll zu erfahren (Dabbert, 2017, S. 150).

Das Selbst als sicherer Ort

Traumatisierte Kinder und Jugendliche haben durch ihre prägenden Erlebnisse das Vertrauen in sich selbst verloren (Baierl, 2016b, S. 68). Nach Garbe (2015) fehlt ihnen die Sicherheit, sich eigener Kräfte zu bedienen und über eigene Ziele sowie einen eigenen Wert zu verfügen (S.197). Aufkommende Kontrollverluste verunsichern und hinterfragen das Selbst fortlaufend (Baierl, 2016b, S. 68). Korrigierende Erfahrungen ermöglichen den jungen Menschen ihr Selbst als sicheren Ort wahrzunehmen. Das Selbst als sicherer Ort bedeutet: „Sicherheit bei sich selbst finden, also auf sich selber vertrauen und davon ausgehen, alle Herausforderungen und Gefahren sicher meistern zu können“ (Baierl, 2016b, S. 56). Im Mittelpunkt steht die Steigerung der Lebensfreude, des Selbstwert- und Selbstwirksamkeitserlebens sowie die Wiederherstellung der Selbstkontrolle (Baierl, 2016b, S. 68). Die Aufgabe der Sozialpädagog*innen liegt darin, abzuschätzen mit welchen Aufgaben oder Herausforderungen die Heranwachsenden bei der Wiedereroberung ihres Selbst überfordert sind, um sie vor Erfahrungen des Scheiterns zu schützen. Durch kontinuierliche Stabilisierung sollen weitere Kontrollverluste vorgebeugt werden (ebd.). Bei der Wiedererlangung des Selbst erhält die Selbstbemächtigung eine zentrale Bedeutung, sodass die jungen Menschen ein stabiles und sicheres Selbst entwickeln können (Weiss, 2016a, S. 290).

Selbstbemächtigung/ Selbstwirksamkeit

Da die Betroffenen als Folge von längeren traumatischen Erfahrungen das Gefühl für sich selbst verlieren und ihre eigenen traumaspezifischen Verhaltensweisen und Gefühle nicht verstehen, kann die Selbstbemächtigung sie darin unterstützen, sie von der Abhängigkeit und Ohnmacht zu befreien

(Weiss, 2013b, S. 146). Personen, die sich ihrer selbst bemächtigen, vergrössern ihre Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Lebensregie (ebd.). Weiss (2013b) beschreibt, dass „Selbstwirksamkeit entsteht, wenn Kinder das Gefühl haben, für sich selbst zu sorgen, auf ihre Umwelt einwirken und diese gestalten können“ (S. 147). Da traumatisierte junge Menschen Objekte von Bedürfnissen ihrer primären Bezugspersonen waren, unterstützt die Selbstbemächtigung sie darin, aus der Opfer-, resp. Objektkontrolle in die Subjektkontrolle zu finden, um sich wieder als Subjekt ihres Lebens und Handelns zu fühlen (Weiss, 2013b, S. 146-147). „Selbstbemächtigung als Kernstück der Traumapädagogik bedeutet, dass die Mädchen und Jungen mit Unterstützung ihrer Bezugspersonen Stück für Stück das Gefühl für sich selbst wiederfinden, ihren Körper, ihre Gefühle und Empfindungen wahrnehmen und regulieren lernen“ (Weiss, 2013b, S. 151). Weiss (2016a) sieht die Pädagogik der Selbstbemächtigung als wichtigen Teil der Traumarbeit (S. 301), die darin besteht, das Selbst durch Verstehen zurückzuerobern, Bewältigungsstrategien zu akzeptieren, Selbstregulation zu erlangen und sich in sozialen Kontakten sicher zu bewegen (Weiss, 2016a, S. 290).

Die Selbstbemächtigung als individuelle, dem Entwicklungsstand entsprechende Förderung ermöglicht die nötige Korrektur zum traumatischen Umfeld (Weiss, 2013b, S. 145). Diese Korrektur wird hauptsächlich anhand des förderlichen traumapädagogischen Milieus vollzogen (vgl. Kapitel 2.3). Das grundlegende *Selbstverstehen* und die *Selbstakzeptanz* deckt sich mit der Grundhaltung Guter Grund und Wertschätzung (Weiss, 2013b, S. 148). Dabbert (2017) erachtet dabei die Psychoedukation als essenziell, damit die Heranwachsenden die Symptome verstehen sowie die daraus resultierenden Verhaltensweisen als Überlebensstrategien wertschätzen (Dabbert, 2017, S. 144). Das Verstehen und die Akzeptanz erhöhen den Selbstwert, was eine wichtige Voraussetzung ist, um in der sozialen Umwelt wirksam zu werden (ebd.). Neben der Psychoedukation besteht eine weitere wesentliche Aufgabe der Sozialpädagog*innen darin, alternative Verhaltensweisen gemeinsam zu entwickeln und einzuüben (Lang et al., 2013, S. 90). Die durch Dissoziationen abgespaltenen Selbstanteile wie Emotions- und Körperwahrnehmungen, können durch das Erleben von Sicherheit und Geborgenheit in korrigierenden Beziehungserfahrungen schrittweise zurückgeholt und zugelassen werden (Weiss, 2013b, S. 146-147). Die Förderung der Körper- und Emotionsregulation, was eine wichtige Entwicklungsaufgabe ist, stellt die Grundlage für die *Selbstregulation* dar (Weiss, 2013b, S. 145). Selbstregulation bedeutet, traumatischen Stress selbst regulieren zu können und mit Symptomen wie Übererregung oder Flashbacks umgehen zu können (Weiss, 2013, S. 147). Um einen bewussten Umgang mit den symptomatischen Traumafolgen zu erlernen, helfen stressreduzierende Übungen, Entspannungstechniken und ein Triggertagebuch (Dabbert, 2017, S. 149). Für das Selbstwirksamkeitserleben braucht es neben dem Selbstverstehen, der Selbstakzeptanz und der Selbstregulation Partizipationsangebote sowie Autonomieförderung als Unterstützung seitens der Sozialpädagog*innen (ebd.). Hier spielt die partizipative Grundhaltung eine entscheidende Rolle.

Zusammenfassend sagt Weiss (2016a), dass Sozialpädagog*innen traumatisierte Kinder und Jugendliche in der Entwicklung von Stärke und dem Gefühl, sich selbst zu sein, begleiten und helfen Kontrolle zurückzuerobern (S. 301). Dadurch öffnet sich der blockierte Zugang zu inneren Möglichkeiten wieder und «sie können- Stück für Stück- werden, was sie sind und mit diesem Gefühl soziale Beziehungen im nahen oder weiteren Umfeld eingehen" (Weiss 2016a, S. 301). Weiss (2013b) betont, wenn das Innere wieder zugänglich ist, ein innerer sicherer Ort entstehen kann (S. 152).

Innerer sicherer Ort

Beim inneren sicheren Ort geht es darum, äussere Gefahren und negative innere Bilder ausblenden zu können und sich an einen inneren Ort begeben zu können (Baierl, 2016b, S. 56). Um sich vor dissoziativen Zuständen wie Flashbacks und Intrusionen zu schützen, hilft die Erschaffung eines inneren sicheren Ortes, an den sich die jungen Menschen jederzeit begeben können, ohne von äusseren oder inneren Reizen bedrängt zu werden (Baierl, 2016b, S. 70). Dieser innere sichere Ort kann als innerpsychische Wirklichkeit verstanden werden und stellt eine kontrollierte, selbstgewählte Dissoziation dar. Er hilft beispielsweise, um unkontrollierten Dissoziationen in bedrohlichen Situationen entgegenzuwirken (ebd.).

Abschliessend ist wichtig zu betonen, dass unabhängig wie gut die Schaffung der verschiedenen sicheren Orte bzw. die gemeinsame Erarbeitung mit den Kindern und Jugendlichen den Sozialpädagog*innen gelingt, letztlich das Sicherheits- oder Unsicherheitsgefühl der Betroffenen ausschlaggebend ist (Baierl, 2016b, S. 70). Folglich gilt es als zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, ständig im Dialog zu sein, um zu besprechen, was der einzelne junge Mensch benötigt, um sich wirklich sicher zu fühlen (ebd.).

2.5 Abbrüche und Übergänge

Tania Pérez, Alain Di Gallo, Klaus Schmeck und Schmid (2011) erläutern, dass komplex traumatisierte Heranwachsende einem höheren Risiko ausgesetzt sind, mehrere Platzierungen zu durchlaufen (zit. in Schmid, 2014, S. 15). Die Ulmer Heimkinderstudie weist darauf hin, dass jede fünfte stationäre Massnahme in der Kinder- und Jugendhilfe innerhalb der ersten zwölf Monate frühzeitig beendet wird (Schmid, 2007; zit. in Kühn & Bialek, 2016, S. 71). Jeder Heimwechsel führt zu einem erneuten Verlust wichtiger Bezugspersonen für traumatisierte Kinder und Jugendliche, wodurch die Bindungsstörungen verstärkt werden (Schmid et al., 2007, S. 340). Mehrere Studien untermauern, dass wiederholte Beziehungsabbrüche nebst einem negativen Einfluss auf bevorstehende Jugendhilfemassnahmen auch Auswirkungen auf eine langfristige gesellschaftliche Teilhabe und Gesundheit haben (Schmid, 2010; Schmid u. Fegert, 2012; Schmid et al., im Druck; zit. in Schmid & Lang, 2012, S. 338). Neben

gesellschaftlichen und individuellen Folgen von Abbrüchen dürfen die Auswirkungen auf pädagogische Fachkräfte nicht unterschätzt werden (Schmid & Lang, 2013; zit. in Schmid, 2014, S. 16). Sozialpädagog*innen bauen emotionale Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen auf. Viele Abbrüche in der eigenen Institution können zur Folge haben, dass ihr soziales Engagement abnimmt (ebd.). Gahleitner (2007) geht davon aus, dass Abbrüche nicht nur aus den herausfordernden Verhaltensweisen der Heranwachsenden resultieren, sondern auch aus Überforderungs- und Ohnmachtserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte (zit. in Wübker, 2020, S. 52). Kühn und Bialek (2016) sehen vielfältige Ursachen für die häufigen Abbrüche und betonen, dass die pädagogischen Fachkräfte durchaus am Verstehen von individueller Sinnhaftigkeit bei herausfordernden Verhaltensweisen scheitern (S. 71). Aufgrund dessen ist es nach Schmid (2016) entscheidend, die Einrichtung für den Abbruch in die Mitverantwortung zu nehmen und auch bei Enttäuschung oder Frust professionell zu handeln (S. 89).

Kommt es dennoch zu einem Wechsel, sollen die Heranwachsenden durch die Mitarbeitenden gut vorbereitet und über die neue Institution aufgeklärt werden (Schmid, 2014, S. 16). Massgebend ist, dass die betroffenen jungen Menschen den Wechsel nicht auf ihr eigenes Fehlverhalten zurückführen, sondern die Gründe in einer transparenten und wertschätzenden Weise erläutert bekommen, um die Situation nachvollziehen zu können (Schmid, 2016, S. 89). Schmid betont, dass solche Übergänge viel Zeit benötigen. Darüber hinaus ist es für die Kinder und Jugendlichen von grosser Bedeutung einen würdevollen Abschluss mit passenden Ritualen zu gestalten (ebd.). Zeitgleich muss sich das Team und die Institution die Frage stellen, was die Folgeinstitution benötigt, um den Bedürfnissen des jungen Menschen gerecht zu werden, damit diese die Betroffenen halten kann (Schmid, 2016, S. 90). Daraus entspringt die Notwendigkeit, dass die abgebende und aufnehmende Institution den Fall gemeinsam besprechen und reflektieren. Dies hat zum Ziel, dass die Folgeinstitutionen herausfordernde Verhaltensweisen oder Beziehungsfallen frühzeitig erkennen und adäquat darauf reagieren können. Schmid kritisiert, dass die Probleme, welche zum Abbruch führten, meist nicht transparent kommuniziert werden, da die Angst besteht, keine passende Anschlussinstitution zu finden, die sich bereit erklärt, die betroffenen Heranwachsenden aufzunehmen (ebd.). Wesentlich ist die Schaffung von sicheren Übergängen, sodass mithilfe einer professionellen Vorbereitung der ehemaligen Institution die Folgeinstitution zu einem sicheren Ort für die betroffenen traumatisierten Kinder und Jugendlichen werden kann (Schmid et al., 2017, S. 206).

Beate Deidesheimer (2014) beschreibt zentrale Erkenntnisse in Bezug auf Unsicherheiten beim Ankommen von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen (S. 128). Angst und Unsicherheit begleiten die jungen Menschen oftmals beim Einzug in eine neue Institution (Deidesheimer, 2014, S. 129). Einerseits herrscht eine natürliche Unsicherheit gegenüber der neuen Situation, Umgebung und Menschen vor (ebd.). Andererseits ist die Unsicherheit und Angst an individuell erlebte traumatische

Grunderfahrungen gekoppelt, begleitet von Trauer, Hoffnungslosigkeit und Abschiedsschmerz sowie dem Gefühl fremdbestimmt zu werden (Deidesheimer, 2014, S. 129). Für ein sicheres Ankommen helfen gut vorbereitete und umfassende Vorstellungs- und Aufnahmeverfahren, die den genannten Verunsicherungen entgegenwirken können, indem das Gefühl vermittelt wird, ernstgenommen, willkommen und wahrgenommen zu werden (ebd.). Abschliessend halten Schmid et al. (2017) fest, dass die Thematik der sicheren Übergänge noch über viel traumapädagogisches Potential verfügt (S. 206).

3 Forschungsmethode

Im vorliegenden Kapitel wird die Forschungsmethode schrittweise aufgezeigt und erläutert. Einführend greift die Autorenschaft die Forschungsthemen auf, die sich aus den Forschungsfragen (vgl. Kapitel 1) ergeben. Aufbauend auf diese Ausführungen folgt das Forschungsdesign, bei welchem die qualitative Forschung beleuchtet wird. Das Samplingverfahren erläutert, nach welchen Kriterien die Fachpersonen und Institutionen ausgewählt wurden. Anschliessend wird das Expert*inneninterview als Erhebungsmethode vorgestellt sowie die Leitfadententwicklung und die Durchführung der Interviews thematisiert. Abgeschlossen wird das Kapitel durch die Auswertungsmethode und deren Umsetzung.

3.1 Forschungsfragen und Forschungsthemen

Die Forschungsarbeit hat zum Ziel die Forschungsfrage *„Wie kann die Sozialpädagogik Sicherheit für traumatisierte Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe schaffen?“* anhand von drei Themenbereichen, in Form von Unterfragen, zu beantworten. Die in der Einleitung eingeführten Unterfragen sind jeweils einem Forschungsthema gewidmet. Das erste Thema beleuchtet die traumapädagogische Grundhaltung, ihre Verankerung in der Institution und deren Umsetzung als Fachperson im Wohngruppenalltag. Das Schaffen eines sicheren Ortes bildet den zweiten Themenbereich, wobei die dafür benötigten institutionellen Voraussetzungen, die Bedeutung der Sozialpädagog*innen sowie der Wohngruppe im Fokus stehen. Im Rahmen des dritten Themenbereichs beschäftigt sich die Forschung mit der Gestaltung von möglichst sicheren Übergängen bei Institutionswechseln. Dabei wird die Rolle der Sozialpädagog*innen sowie der Gruppe und die Aufgaben der Institution genauer betrachtet. Diese Forschungsthemen werden auf der Ebene der Leitung, der Fachpersonen und der Kinder und Jugendlichen und damit auch der Gruppe beleuchtet.

3.2 Forschungsdesign

Um Antworten auf die Forschungsfragen zu finden, wurde eine qualitative Forschung durchgeführt. Nach Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (2019) verfolgt die qualitative Forschung das Ziel, die Lebenswelten aus Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben und ein möglichst vertieftes

Abbild der vorliegenden Umstände zu erschaffen (S. 14). Die qualitative Forschung hat gegenüber anderen Forschungsstrategien den Vorteil, dass der offenere Zugang beispielsweise individuelles Wissen, Erfahrung und Ansichten abholt, die ein konkretes Bild des Forschungsgegenstandes ermöglichen (Flick et al., 2019, S. 17). Hans Oswald (2013) präzisiert die qualitative Sozialforschung als eine interpretative und nicht standardisierte Methode (S. 75). Die Beschreibungen aus qualitativen Forschungen können keineswegs die soziale Wirklichkeit abbilden, vielmehr versuchen sie, ein Verständnis über verschiedene subjektive soziale Wirklichkeiten zu erhalten (Flick et al., 2019, S. 14). Die Autorenschaft hat sich für die qualitative Erhebungsmethode entschieden, um individuelle Erfahrungen und Wissen von Fachpersonen der Sozialpädagogik abzuholen, sodass sich ausführliche Antworten auf die Forschungsfrage ergeben.

3.3 Samplingverfahren

Das Samplingverfahren verfolgt den Zweck, mögliche Personen für die bevorstehende Forschung aus einer Gesamtmenge zu eruieren (François Hoepflinger, 2020, S. 23). Da es in einer Forschung nicht möglich ist, alle Elemente zu untersuchen, können durch die Stichprobe, auch Sample genannt, bestimmte Kriterien für die Untersuchung festgelegt werden (Horst Otto Mayer, 2013, S. 38). Nach Hoepflinger (2020) ist die Stichprobe für qualitative Forschungen zentral, um repräsentative Daten zu erhalten (S. 23). Die Autorenschaft hat sich im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit in der Stichprobenbildung für eine Vorab-Festlegung entschieden, bei der Kriterien vor der Forschung bestimmt werden (Flick, 1999; zit. in Mayer, 2013, S. 39). Bei der Vorab-Festlegung ergeben sich die Kriterien für die Stichprobe aus der Fragestellung der Untersuchung, theoretischen Vorüberlegungen sowie dem Wissen aus anderen Studien (ebd.). Anhand folgender Kriterien wurden die stationären Institutionen sowie die Expert*innen ausgesucht:

1. Kriterium: Innerhalb einer Institution jeweils eine Leitungsperson (L) und ein*e Sozialpädagog*in (SP) interviewen.
2. Kriterium: Alle untersuchten Institutionen arbeiten nach dem traumapädagogischen Ansatz
3. Kriterium: Expert*innen mit und ohne traumapädagogische Weiterbildung

Das erste Kriterium ergab sich aus der traumapädagogischen Notwendigkeit, verschiedene Ebenen zu beleuchten. Folglich entschied sich die Autorenschaft innerhalb der Institution jeweils eine Leitungsperson und ein*e Sozialpädagog*in zu interviewen. Das zweite Kriterium bedingt interviewte Institutionen, die sich mit dem traumapädagogischen Ansatz auseinandersetzen, damit daraus Expert*innenaussagen resultieren. Das dritte Kriterium, Expert*innen mit und ohne traumapädagogische Weiterbildung, soll untersuchen, ob Unterschiede im Wissen und Können erkennbar sind. Für das Kriterium mit traumapädagogischer Weiterbildung werden in der Forschung nur abgeschlossene

Weiterbildungen berücksichtigt. Da sich die Expert*innen des Kinderhauses Laub am Anfang der Weiterbildung befinden, zählen sie daher zu den Institutionen ohne Weiterbildung. Nachfolgend werden die Kriterien zur Auswahl der Institutionen und Expert*innen in tabellarischer Form dargestellt und die Stichprobenziehung visualisiert (vgl. Tabelle 1).

Institution	Expert*in	Funktion	Traumapädagogischer Ansatz	Weiterbildung
Ringlikon	Ursina Wyler	SP	<ul style="list-style-type: none"> Mitglied bei Schweizer Fachverband Traumapädagogik interne Weiterbildungen zu traumapädagogischem Wissen durch die Leitung 	mit
	Katharina Baumberger	L		mit
Eichbühl	Sara Meier	SP	<ul style="list-style-type: none"> Ausrichtung nach den traumapädagogischen Standards in der pädagogischen Arbeit 	ohne
	Daniel Klein	L		ohne
Kinderhaus Laub	Nina Küng	SP	<ul style="list-style-type: none"> Ausrichtung nach den traumapädagogischen Standards in der pädagogischen Arbeit 	ohne
	Felix Fischer	L		ohne
Kinder Dörfli	Susanne Osterwalder	SP	<ul style="list-style-type: none"> Mitglied bei Schweizer Fachverband Traumapädagogik Mehrjährige gesamtinstitutionelle traumapädagogische Weiterbildung 	mit
	Roland Lehner	L		mit
	Lisa Kuster	L		mit

Tabelle 1: Stichprobenziehung (eigene Darstellung)

3.4 Expert*inneninterview als Erhebungsinstrument

Für die Forschung dienen Leitfadeninterviews mit Expert*innen als Erhebungsinstrument. Die interviewten Expert*innen zeichnen sich durch ihre Expertise in einem bestimmten Handlungsfeld aus (Mayer, 2013, S. 38). Expert*innen können somit auf ein klares und abrufbares Wissen auf begrenztem Gebiet zurückgreifen (Mayer, 2013, S. 41). Leitfadeninterviews eignen sich, um in qualitativen Forschungen verbale Daten oder Erzählungen in konkretem Bezug auf den Forschungsgegenstand zu gewinnen (Mayer, 2013, S. 37). Der Leitfaden besteht aus offen formulierten Fragen, auf welche die Interviewten frei antworten können. Die konsequente Anwendung ermöglicht einerseits die erhöhte Vergleichbarkeit gewonnener Daten und andererseits erhalten die Daten durch die Fragenabfolge eine Struktur. Des Weiteren bietet der Leitfaden Orientierung, sodass während des Interviews keine wesentlichen Punkte untergehen. Somit kann die interviewende Person situativ entscheiden, ob und wann detaillierte Ausführungen für die Forschung gewinnbringend sind und bei Abschweifungen durch befragte Personen zum Leitfaden zurückkehren (ebd.).

Leitfadenentwicklung

Nach Mayer (2013) ist der Leitfaden anhand theoretischer Vorüberlegungen und weiteren Untersuchungen zu entwickeln (S. 43). Die konsequente Orientierung an der Forschungsfrage ermöglicht eine Fokussierung auf den zu behandelnde Realitätsausschnitt und die zentralen Aspekte (ebd.). Die Gliederung des Leitfadens in Themenkomplexe, die auch Nachfragen beinhalten, können die interviewenden Personen entlasten und erleichtert in der Auswertung die Vergleichbarkeit der Daten (Mayer, 2013, S. 45). Um unverständliche oder komplexe Fragen sowie das Auslassen von zentralen Aspekten vorzubeugen, lohnt sich die Durchführung eines Probeinterviews (ebd.). Die Autorenschaft orientierte sich bei der Leitfadenentwicklung an den ausgeführten Punkten. Insbesondere schaffte die Durchführung eines Probeinterviews Sicherheit und deckte fehlende Aspekte auf.

Durchführung der Expert*inneninterviews

Im Kontext der Durchführung der Interviews betont Mayer (2013) die Wichtigkeit, nachzufragen, ob die interviewten Personen anonymisiert werden möchten (S. 46). Zusätzlich ist die Zustimmung einer Audioaufnahme des Interviews erforderlich (Mayer, 2013, S. 47). Durch die Datensicherung der Audioaufnahme kann das Interview flexibler geführt werden und ermöglicht während des Interviews, Sondierungs-, (Nachfragen), Kontroll- und Verständnisfragen zu stellen (ebd.). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden acht Expert*inneninterviews mit insgesamt neun Expert*innen geführt. Zwei Leitungspersonen äusserten den Wunsch, das Interview zu zweit durchzuführen, was die Autorenschaft guthiess und sich als gewinnbringend herausstellte. Alle interviewten Expert*innen wurden nach dem Bedürfnis einer Anonymisierung der Daten gefragt. Da abgesehen von zwei Expert*innen, die restlichen eine namentliche Erwähnung wünschten, hat sich die Autorenschaft entschieden, fiktive Namen für die zu anonymisierenden Expert*innen zu verwenden und die anderen Namen nicht zu anonymisieren. Dasselbe gilt bei den Institutionen, bei welchen auf Wunsch hin eine Institution anonymisiert wurde.

3.5 Auswertungsverfahren

Nach Jochen Gläser und Grit Laudel (2010) entspringen aus qualitativen Erhebungsmethoden auszuwertende Rohdaten (S. 43). Die Grundlage für die Auswertung und das Verschriftlichen der Rohdaten bilden dabei die transkribierten Audioaufnahmen (Mayer, 2013, S. 47). Das Ziel der Auswertung von Expert*inneninterviews besteht darin, das Überindividuell-Gemeinsame aus den Rohdaten ausfindig zu machen (Michael Meuser & Ulrike Nagel, 1991; zit. in Mayer, 2013, S. 47). Die Autorenschaft bedient sich für die Auswertung am sechsstufigen Auswertungsverfahren nach Claus Mühlfeld, Paul Windolf, Norbert Lambert und Heidi Krüger (1981). Gemäss Mayer (2013) verzichtet die Auswertungsmethode bei der Transkription auf das Vermerken von Pausen, Stimmlagen sowie parasprachlichen Elementen

und beinhaltet somit lediglich das wörtlich Wiedergegebene (S. 47-48). Nachfolgend wird das sechsstufige Auswertungsverfahren erläutert und mit der eigenen Umsetzung verknüpft.

Die *erste Stufe* kennzeichnet sich durch das Markieren aller Textstellen, die beim ersten Durchlesen Antworten auf die Fragen des Leitfadens liefern (Mühlfeld et al., 1981, S. 336). Gemeinsam markierte die Autorenschaft die genannten Stellen in den transkribierten Expert*inneninterviews. In der *zweiten Stufe* werden die Interviews auf Einzelinformationen zerlegt und in ein Kategorienschema eingeordnet (Mühlfeld et al., 1981, S. 337). Aus dem Leitfaden, welcher sich aus theoretischen Vorüberlegungen und der Auseinandersetzung mit der Forschungsfragen entwickelte, konnten sinnvolle Kategorien und Unterkategorien abgeleitet werden (vgl. Tabelle 2).

Hauptkategorien	Unterkategorien
Traumapädagogische Grundhaltung	Grundhaltung als Fachperson
	Institutionelle Verankerung der Grundhaltung
	Umsetzung Grundhaltung im Wohngruppenalltag
Sicherer Ort	Institutionsvoraussetzungen für sicheren Ort
	Schaffung sicherer Ort als Fachperson
	Rolle der Gruppe für sicheren Ort
Sichere Übergänge	Institutionsaufgaben für Gestaltung von sicheren Übergängen
	Gestaltung von sicheren Übergängen als Fachperson
	Rolle der Gruppe für Gestaltung sicherer Übergänge

Tabelle 2: Kategorien (eigene Darstellung)

Das Ziel der *dritten Stufe* ist die Herstellung einer inneren Logik zwischen den Einzelinformationen innerhalb eines Interviews, die mithilfe von Markierung und Notierung besonderer Textstellen geschaffen wird (Mühlfeld et al., 1981, S. 337). Durch diesen Prozess kommen insbesondere bedeutungsgleiche oder widersprechende Informationen zum Vorschein (ebd.). Für die Herstellung der inneren Logik arbeitete die Autorenschaft mit verschiedenen Farben. Bedeutungsgleiche oder widersprechende Informationen wurden in einem separaten Dokument gesammelt. Auf dieser Grundlage wird in der *vierten Stufe* eine innere Logik zwischen den verschiedenen Informationen in Form eines Textes niedergeschrieben (Mühlfeld et al., 1981, S. 337). Dieser Prozess führt zu einer weiteren Detaillierung, Differenzierung und Präzisierung. Der inhaltliche und interpretative Prozess der Auswertung ist in dieser Stufe beendet (ebd.). Unter Berücksichtigung der genannten Punkte verfasste die Autorenschaft mit verschiedensten Visualisierungshilfen einen Text. Durch ein letztes Lesen der transkribierten Interviews in der *fünften Stufe*, wird der formulierte Text mit zitierten Interviewausschnitten bereichert

(Mühlfeld et al., 1981, S. 338). Zudem wird geprüft, ob wesentliche Inhalte, Zusammenhänge oder widersprüchliche Informationen übersehen wurden (ebd.). Ein letztes Prüfen machte die Autorenschaft auf Kleinigkeiten aufmerksam, die gewinnbringend in den Text eingebaut werden konnten. Aussagekräftige Interviewausschnitte wurden in Form von Zitaten in den Text aufgenommen. Das Ziel der *sechsten Stufe* ist die Präsentation der Auswertung (Mühlfeld et al., 1981, S. 338), die im Kapitel 4 Darstellung der Forschungsergebnisse präsentiert wird.

4 Darstellung der Forschungsergebnisse

Die gewonnenen Forschungsergebnisse aus den Expert*inneninterviews werden anhand drei Unterkapiteln dargestellt, die sich aus den Forschungsthemen bzw. Unterfragen ergeben. Abgeschlossen wird das Kapitel durch eine Synthese, welche die verschiedenen Themen in Bezug auf das Hauptthema Sicherheit verbindet.

4.1 Traumapädagogische Grundhaltung

In der Auseinandersetzung mit der traumapädagogischen Grundhaltung hat die Mehrheit der interviewten Personen erwähnt, dass sie bereits vor der Vertiefung mit dem Ansatz eine ähnliche Haltung lebten. Lehner formulierte dies wie folgt:

„In der Vergangenheit haben wir immer wieder in diese Richtung gearbeitet, einfach nicht unter diesem Begriff. Wir haben dann schnell gemerkt, dass man das Rad nicht neu erfindet. Das Ganze hat nun einen Namen erhalten“ (Lehner, Interview vom 05. März 2021b).

Die Annahme des Guten Grundes zeichnet sich über alle geführten Expert*inneninterviews als wesentliche Grundhaltung aus. Nach Klein hat das Verhalten der Kinder und Jugendlichen immer einen bestimmten Grund (Interview vom 22. März 2021b). Fischer beschreibt die Annahme des Guten Grundes als Schlagwort der traumapädagogischen Grundhaltung (Interview vom 09. März 2021b). Er betont, dass sich herausforderndes Verhalten anlässlich der Vorgeschichte zeigt und gewisse Verhaltensweisen erlernte Überlebensstrategien darstellen (ebd.). Baumberger schliesst sich dieser Aussage an und ergänzt, dass der Gute Grund in erster Linie Einsicht ermöglicht, aber letztendlich die Aufgabe der Sozialpädagog*innen darin besteht, einen persönlichen Umgang mit den herausfordernden Verhaltensweisen zu finden sowie dies fortlaufend zu reflektieren (Interview vom 25. März 2021b). So sieht Baumberger es als Auftrag der Fachpersonen in der traumapädagogischen Arbeit, sich dieser Herausforderung bewusst zu sein (ebd.).

„Das Leiden, das Scheitern und die Überforderung gehört dazu. Das Mitschwingen mit dieser Isolation und diesen Gefühlen dieser Kinder und Jugendlichen gehört dazu, wenn wir so arbeiten möchten“ (Baumberger, Interview vom 25. März 2021b).

Wyler erachtet die Annahme des Guten Grundes ebenfalls als elementar, betont jedoch, dass nicht jedes Verhalten toleriert werden sollte (Interview vom 25. März 2021a). Gleichzeitig plädiert sie für eine verständnisvolle Haltung (ebd.). Fünf von acht Interviewten halten Verständnis als eine traumapädagogische Grundhaltung fest. Diese Feststellung unterstützt Baumberger mit der Aussage, dass ein Verständnis für die Situation der Kinder und Jugendlichen einen Kern der traumapädagogischen Haltung darstellt (Interview vom 25. März 2021b). Alle interviewten Personen nennen Wertschätzung als weitere traumapädagogische Grundhaltung. Gemäss Lehner beinhaltet Wertschätzung, dass die Kinder und Jugendlichen als Ganzes wahrgenommen werden und sich der Blick nicht auf das Fehlverhalten, sondern auch auf die Ressourcen und Stärken richtet (Interview vom 05. März 2021b). Klein schliesst sich der Aussage von Lehner an und ergänzt, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche durch wiederholendes Erleben von Hilfslosigkeit den Wert in ihrem Handeln verlieren (Interview vom 22. März 2021b). Durch Wertschätzung kann an den vorhandenen Stärken angesetzt werden und sie können ihren Fähigkeiten positiv begegnen (ebd.). Vier von acht Interviewten nennen Partizipation als traumapädagogische Grundhaltung. Für Klein ist im Rahmen der Partizipation signifikant, den Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an der Gestaltung ihres eigenen Lebensfeldes zu ermöglichen sowie Autonomie und Zugehörigkeit zu erleben (Interview vom 22. März 2021b). Meier macht darauf aufmerksam, dass zu viel Partizipation bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu einer Überforderung führen kann (Interview vom 09. März 2021a). Aus Erfahrungen weiss Meier, dass es elementar ist, Kinder und Jugendliche zeitnah transparent miteinzubeziehen (ebd.). Weitergedacht formuliert Klein, dass das Erleben eines transparenten und verantwortungsvollen Umgangs mit Hierarchien und Strukturen für traumatisierte Kindern und Jugendliche unabdingbar ist, so dass sie Machtverhältnisse neu erleben dürfen (Interview vom 22. März 2021b). Lehner äussert sich im Interview vom 05. März 2021b dahingehend, dass Transparenz mit Berechenbarkeit einhergeht. Die traumapädagogische Grundhaltung Spass und Freude hat in den geführten Interviews bei wenigen Expert*innen einen Stellenwert erhalten. Kuster betont, dass Spass und Freude in der täglichen Arbeit von grosser Bedeutung ist und diese Haltung verkörpert werden soll (Interview vom 05. März 2021a). Küng teilt die Meinung von Kuster und bestärkt, dass Humor, Freude und Witz eine Leichtigkeit in ein schweres Setting bringen können (Interview vom 22. März 2021a).

Laut Wyler gehört die Auseinandersetzung mit dem sicheren Ort zur traumapädagogischen Grundhaltung (Interview vom 25. März 2021a). Nach Klein zeichnet sich der sichere Ort durch Berechenbarkeit aus und bietet ein Gegengewicht zur erlebten Unberechenbarkeit (Interview vom 22. März 2021b).

Kuster macht im Interview an einem Beispiel fest, wie sie auf Leitungsebene einen sicheren Ort für Kinder und Jugendliche schaffen kann:

„Ich konnte ihr einen sicheren Ort schaffen. Sie konnte mir ihr Anliegen mitteilen und ich nahm sie dabei ernst. Zudem konnte ich ihr sagen, dass wir diese Aspekte ausgeblendet haben. Aber sie ist eine sehr Autonome und darum denke ich, dass wir dies auch in ihrem Sinne machen können“ (Kuster, Interview vom 05. März 2021a).

Dieses Beispiel zeigt die Umsetzung der traumapädagogischen Grundhaltung auf. Die Jugendliche wird wertgeschätzt, ihr Anliegen wird ernst genommen, es findet eine transparente Kommunikation statt und durch Partizipation kann sie aktiv ihre Lebensbedingungen (mit)gestalten. Nach Osterwalder geht es im Alltag darum, den Kindern und Jugendlichen Sicherheit zu vermitteln, mit dem Ziel neue Strategien zu entwickeln (Interview vom 05. März 2021c). Konkret bedeutet dies im Alltag immer wieder positive Erfahrungen zu ermöglichen, damit den traumatischen Erlebnissen entgegengewirkt werden kann. Sie führt aus, dass viele Kinder und Jugendliche Vernachlässigung erfahren haben und auf klare Tagesabläufe und Strukturen angewiesen sind. Logische Konsequenzen auf ein Verhalten werden reflektiert und dadurch neu entstandene Fähigkeiten erschlossen (ebd.). Die Wirkung, welche diese Grundhaltung zeigt, formuliert Osterwalder wie folgt:

„Wir merken es bei den Kindern und Jugendlichen, dass sie durch unsere Haltung einen grösseren Eigenantrieb haben“ (Osterwalder, Interview vom 05. März 2021c).

Fischer sieht positive Beziehungserfahrungen als Basis, um in herausfordernden Situationen neue zwischenmenschliche Erfahrungen zu generieren (Interview vom 09. März 2021b). Meier fügt an, dass Strukturen, Regeln und Grenzen einen Rahmen schaffen, welcher sicherheitsgebend wirkt (Interview vom 09. März 2021a). Gleichzeitig sieht sie die Beziehung als Grundvoraussetzung und stellt diese über Strukturen, Regeln und Grenzen (ebd.).

Küng spricht bei der Umsetzung einer traumapädagogischen Grundhaltung im Wohngruppenalltag von individuellen Spielräumen (Interview vom 22. März 2021a). Baumberger richtet den Blick dabei auf das Spannungsfeld zwischen Individuum und Gruppe (Interview vom 25. März 2021b). Sie trifft die Annahme, dass die traumapädagogische Grundhaltung der gruppenpädagogischen Sozialisation widerspricht und diese Gegensätze in der traumapädagogischen Literatur lediglich andiskutiert sind (ebd.). Lehner ergänzt diese Ansicht, indem er festhält, dass individuelle Abmachungen Einzelner für die Gruppe teilweise schwierig zu verstehen sind (Interview vom 05. März 2021b). Kuster und ihr Team wirken dem Spannungsfeld entgegen, in dem sie eine Gruppenkultur schaffen, welche Raum bietet individuelle Probleme transparent anzusprechen (Interview vom 05. März 2021a).

In der traumapädagogischen Arbeit ist nach Wyler ein breiter Methodenkoffer gewinnbringend (Interview vom 25. März 2021a). Sie schreibt das Arbeiten anhand verschiedener Methoden der Grundhaltung zu und betont, dass die Pädagogik viele Instrumente dafür bietet. Die Übersetzungsarbeit erachtet sie in der täglichen Begleitung der Kinder und Jugendlichen als besonders wichtig, da so die verinnerlichte Haltung verbalisiert werden kann. Zudem sind gleichbleibende Abläufe und Tagespläne ihrer Meinung nach förderlich für die Herstellung von Sicherheit (ebd.). Baumberger, welche in derselben Institution tätig ist, ergänzt die Aussage durch die Nennung von Instrumenten wie Verbalisierung, Visualisierung, antiaggressive Kommunikation sowie sicherheits- und orientierungsgebende Arbeitsweisen (Interview vom 25. März 2021b). Meier gewichtet Präsenz, Empathie und Zuhören als wichtige Bestandteile bei der Umsetzung einer traumapädagogischen Grundhaltung im Wohngruppenalltag (Interview vom 09. März 2021a).

Alle interviewten Institutionen arbeiten nach den Grundsätzen der Traumapädagogik, jedoch hat dies noch keine konzeptionell verankert. Klein äussert sich im Interview vom 22. März 2021b dahingehend, dass die Institution Eichbühl nicht konzeptionell traumapädagogisch arbeitet, aber sie in der pädagogischen Arbeit viele Elemente der Traumapädagogik einfließen lassen. In der Institution Ringlikon führt Baumberger im Rahmen einer internen Akademie Weiterbildungen zu traumapädagogischen Inhalten wie beispielsweise dem Guten Grund durch, sodass Sozialpädagog*innen die Haltung verinnerlichen können (Interview vom 25. März 2021b). Im Rahmen dieser Weiterbildungen entstehen Leitfäden für die Wohngruppen. Sie betont, dass der Implementierungsprozess der Traumapädagogik ein langer und ressourcenintensiver Prozess ist (ebd.). Diese Äusserung unterstützt Kuster mit der Aussage, dass der Prozess eine Aneignung der Haltung und Denkweise ist, welche viel Zeit benötigt (Interview vom 05. März 2021a). Fischer steht mit dem Kinderhaus Laub am Anfang der Weiterbildung und des Implementierungsprozesses (Interview vom 09. März 2021b). In einem ersten Schritt integrieren sie die Haltung in das tägliche Denken und beobachten dabei das herausfordernde Verhalten der jungen Menschen sowie die Reaktion der Sozialpädagog*innen darauf. Mit dem Ziel einer Sensibilisierung für eine neue und ergänzende Denkweise. Damit sich der traumapädagogische Gedanke wie ein roter Faden durchzieht, werden Strukturen etabliert, wie zum Beispiel die Einführung eines traumapädagogischen Traktandums an der Teamsitzung (ebd.). Das Kinder Dörfli hat eine dreijährige Weiterbildung im Bereich Traumapädagogik absolviert. In diesem Zusammenhang hält Kuster fest, dass sie eine traumapädagogische Arbeitsgruppe gebildet haben, um Veränderungen vorzunehmen. Zeitgleich haben sie das bestehende Konzept mit einer traumapädagogischen Brille geprüft und Anpassung vorgenommen (Interview vom 05. März 2021a). Lehner ergänzt seine Arbeitskollegin und sieht es als seine Aufgabe, die Wohngruppen fortlaufend auf die Haltung aufmerksam zu machen und das erworbene Wissen weiterzugeben (Interview vom 05. März 2021b). Wyler knüpft am Begriff des Wissens an und betont die Wichtigkeit von Kenntnissen in den Bereichen Bindung, Traumata und der

traumapädagogischen Grundhaltung (Interview vom 25. März 2021a). Die Institution Ringlikon hat die Traumapädagogik als Grundhaltung eingeführt, kombiniert diese jedoch stets mit anderen Ansätzen wie beispielsweise Beziehungs-, Lösungs-, Ressourcen- und Erlebnisorientierung. Wyler erachtet es als zentral, dass alle vom Gleichen reden und dieselbe Grundhaltung besitzen und sich dennoch durch weitere Methoden sowie Theorien bereichern lassen. Des Weiteren empfiehlt Wyler sich mit dem Wissen anderer Disziplinen auseinanderzusetzen (ebd.). Baumberger und Klein betonen in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit (Interview vom 25. März 2021b, 22. März 2021b). Klein betont, dass in der Traumapädagogik viel vernetzter und breiter gearbeitet werden muss, um wirksam zu werden (Interview vom 22. März 2021b). Für Baumberger ist klar, dass die Traumapädagogik eine Notwendigkeit ist (Interview vom 25. März 2021b). Ihrer Ansicht nach ist die traumapädagogische Ausrichtung die einzige Chance, damit sich die beziehungs-traumatisierten Kinder und Jugendlichen vollumfänglich in die Gesellschaft integrieren und Notlagen verhindert werden können (ebd.).

4.2 Der Sichere Ort

Wyler betont, dass Institutionen bei der Schaffung eines sicheren Ortes für traumatisierte Kinder und Jugendliche ihre Verantwortung wahrnehmen müssen (Interview vom 25. März 2021a). Durch Vorwissen ist sich Fischer bewusst, dass mit einer traumapädagogischen Ausrichtung auch immer eine bestimmte Gruppengrösse sowie Betreuungsschlüssel einhergeht (Interview vom 09. März 2021b). Baumberger und Wyler sind sich einig, dass die momentane Gruppengrösse von acht Personen für beziehungs-traumatisierte Kinder und Jugendliche zu hoch ist und eine kleinere Gruppengrösse von fünf anzustreben ist, damit ein sicherer Ort hergestellt werden kann (Interview vom 25. März 2021b, 25. März 2021a). Ringlikon hat auf Institutionsebene ein Krisenmanagement eingeführt, welches durch verschiedene Arbeitsweisen wie Fallverstehen, Spezialsettings und situativen Interventionen Sicherheit bieten kann (Baumberger, Interview vom 25. März 2021b). Das Kinder Dörfli als Institution begegnet Gewalt mit einem stufengerecht gestalteten Blatt, auf welchem die Kinder und Jugendlichen jeden Tag notieren, ob sie Gewalt erlebt haben, mit dem Ziel durch diese Auseinandersetzung und Reflexion Sicherheit zu schaffen (Lehner, Interview vom 05. März 2021b). Baumberger fügt an, dass sie durch die Einführung der Stopp-Regel Grenzen aufzeigen und Sicherheit gewährleisten können (Interview vom 25. März 2021b). Kuster spricht in diesem Zusammenhang das Dilemma zwischen niedergeschriebenen Institutionsregeln und deren Umsetzung im Alltag mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen an (Interview vom 05. März 2021a). Dabei bezieht sie sich auf den Guten Grund und betont, dass es durchaus gute Gründe gibt einer Regel gewisse Spielräume einzuräumen. Sie möchte ihren Mitarbeitenden Mut machen, abzuwägen, wie wichtig eine Regel in einer spezifischen Situation ist (ebd.). In Bezug auf Institutionsvoraussetzungen für die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist

eine interdisziplinäre Zusammenarbeit für Klein unabdingbar (Interview vom 22. März 2021b). Drei von vier Institutionen arbeiten eng mit Psycholog*innen oder Therapeut*innen zusammen. Lehner beschreibt die Zusammenarbeit wie folgt:

„Das ist einfach eine sehr enge Zusammenarbeit, welche wir leben und schätzen“ (Lehner, Interview vom 05. März 2021b).

Die interviewten Expert*innen sind sich einig darüber, dass zu wenig Ressourcen vorhanden sind, um vollumfassend nach dem traumapädagogischen Ansatz arbeiten zu können. Ringlikon versucht der Ressourcenknappheit mit einem intensivpädagogischen Setting, für welches 300 Stellenprozent gesprochen wurde, entgegenzuwirken (Baumberger, Interview vom 25. März 2021b). Das neu installierte Setting ist laut Baumberger sehr erfolgreich und sicherheitsgebend. Zudem soll es ermöglichen, Abbrüche zu verhindern und der Tragfähigkeitslogik gerecht zu werden (ebd.). Kuster gesteht, dass sie teilweise schlicht zu wenig Ressourcen haben, um die herausfordernden Kinder und Jugendlichen halten zu können (Interview vom 05. März 2021a). Nach Baumberger benötigt es vor allem Ressourcen in der 1 zu 1 Begleitung der Kinder durch ihre Bezugspersonen, um diesen sicheren Ort zu ermöglichen und Beziehungsarbeit zu fördern (Interview vom 25. März 2021b).

Das Kinder Dörfli berücksichtigt bei der Gestaltung der Infrastruktur die Wünsche der Kinder und Jugendlichen wie beispielweise bei der Ausstattung der Aussenbereichs (Lehner, Interview vom 05. März 2021b). Osterwalder erachtet es als zentral, dass in den Zimmern eine Intimsphäre geschaffen werden kann, insbesondere bei den Doppelzimmern, so dass alle Kinder und Jugendliche ihr Zimmer als sicheren Ort erleben dürfen (Interview vom 05. März 2021c). Klein hingegen betont die Wichtigkeit eines Einzelzimmers als Voraussetzung für die Schaffung eines sicheren Ortes (Interview vom 22. März 2021b). Weiter führt er aus, dass die verwinkelte Stube, die geschlechtergetrennten Bäder und die überschaubare Grösse der Wohngruppe bei ihnen zusätzlich Sicherheit schafft (ebd.).

Aus Sicht der Leitung beginnt gemäss Kuster das Schaffen von Sicherheit bei den Mitarbeitenden (Interview vom 05. März 2021a). Sie äussert dies folgendermassen:

„Für mich geht es über die Mitarbeitenden, wenn sie kein sicherer Ort haben, wie wollen sie dann den Kindern und Jugendlichen einen sicheren Ort vermitteln“ (Kuster, Interview vom 05. März 2021a).

Am morgendlichen Infotreff im Kinder Dörfli versucht Kuster den Mitarbeitenden Stabilität, Sicherheit und Halt zu geben, indem sie beispielsweise herausfordernde Situationen deponieren können, welche an einer Teamsitzung zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen werden können (Interview vom 05. März 2021a). Osterwalder, welche in derselben Institution als Sozialpädagogin auf einer Wohngruppe arbeitet, schätzt dieses Angebot der Leitung (Interview vom 05. März 2021c). Weiter führt sie

aus, dass das Pikettzimmer sowie das Büro für die Kinder und Jugendlichen tabu ist, damit auch die pädagogischen Fachkräfte einen sicheren Ort haben (Interview vom 05. März 2021c). Im Kontext der Wohngruppe erachtet es Wyler als sinnvoll sich im Team abzulösen, wenn gewisse Verhaltensweisen die eigenen Grenzen überschreiten (Interview vom 25. März 2021a). Baumberger nimmt die Perspektive der Leitung ein und sieht ihre Aufgabe darin, die Versorgungsebene der Mitarbeitenden sicherzustellen und Gefässe dafür zu installieren (Interview vom 25. März 2021b). Ein zentrales Gefäss stellt in Ringlikon die interne Akademie dar, die das Ziel verfolgt, traumapädagogisches Wissen über interne Weiterbildungen zu implementieren. In den Weiterbildungen üben sie beispielsweise das Verbalisieren durch Rollenspiele anhand von Beispielen aus der traumapädagogischen Literatur (ebd.). Die Austauschgefässe Supervision, Intervision und Fallbesprechung sind bei allen interviewten Expert*innen vorhanden und werden sehr geschätzt. Kuster nennt das Pikett Telefon als weiteres Instrument, um den Mitarbeitenden Sicherheit in der täglichen Arbeit zu geben (Interview vom 05. März 2021a). Sie können durch dieses Instrument in herausfordernden Situationen die Verantwortung teilen und gleichzeitig in ihrem Handeln bestärkt werden (ebd.). Ebenfalls erachtet Osterwalder als elementar, die Traumapädagogik als fixes Traktandum in der Teamsitzung aufzuführen, da dies auch als Gefäss für die Mitarbeitender*innenversorgung genutzt werden kann (Interview vom 05. März 2021c).

Die interviewten Expert*innen betonen einstimmig, dass die Beziehungsarbeit für die Schaffung eines sicheren Ortes für traumatisierte Kinder und Jugendliche als Fachperson enorm wichtig ist. Zwei Zitate aus den geführten Interviews verdeutlichen dies:

„Da ist die Beziehungsarbeit ein ganz wichtiger Aspekt, weil nur dort wo sie sich sicher fühlen, können sie sich auch öffnen“ (Osterwalder, Interview vom 05. März 2021c).

„Konstante Beziehungen sind ein wichtiger Punkt für den sicheren Ort und tragen dazu bei, dass sie sich sicher fühlen und in die Selbstwirksamkeit kommen können“ (Küng, Interview vom 22. März 2021a).

Baumberger stimmt dem zu und fügt an, dass sich die Sozialpädagog*innen zu hundert Prozent für die Beziehungsgestaltung verantwortlich fühlen müssen (Interview vom 25. März 2021b). Sie sind in der Pflicht, die Beziehungen auch nach herausfordernden Situationen immer wieder aufzunehmen, um den massiven Verlustängsten der jungen Menschen entgegenzuwirken. Für Lehner besteht die Aufgabe der Fachpersonen darin, eine Beziehung zu schaffen, in welcher sich die Kinder und Jugendlichen wohl fühlen und Vertrauen aufbauen können (Interview vom 05. März 2021b). Er selbst fördert die Beziehung zu den jungen Menschen durch die tägliche Präsenz auf dem Pausenplatz, um in Krisengesprächen, an jenen Beziehungsmomenten anknüpfen zu können (ebd.). In der Institution Eichbühl werden die Kinder und Jugendlichen im Alltag einer erwachsenen Person zugeteilt, um Orientierung und Sicherheit zu schaffen (Klein, Interview vom 22. März 2021b). Ringlikon macht im Alltag laut

Baumberger förderliche Erfahrungen mit der Methode „Leuchtturm“ (Interview vom 25. März 2021b). Den Kindern wird eine erwachsene Person mit der Funktion eines Leuchtturms zugeteilt, welcher in Momenten einer Übererregung oder auftauchenden Triggern eine Ausstiegsmöglichkeit aus der Situation bietet. Diese Verfügbarkeit schafft den jungen Menschen einen sicheren Ort und ermöglicht es ihnen auch an unstrukturierten Aktivitäten teilzunehmen. Baumberger führt aus, dass die Heranwachsenden im Alltag gerne einen Leuchtturm an ihrer Seite haben, weil sie sich dadurch sicherer fühlen (ebd.). Weitere Instrumente, die im Alltag Sicherheit schaffen, sind nach Wyler Bedürfnisplakate und Visualisierungsmethoden (Interview vom 25. März 2021a). Im Zusammenhang mit Aktivitäten betont Baumberger die Wichtigkeit Erlebnisse einer Traumalogik unterzuordnen (Interview vom 25. März 2021b). Dabei erachtet sie es als zentral, bevorstehende Aktivitäten zu hinterfragen und sich präventive Überlegungen bereits vor der Umsetzung zu machen (ebd.).

Osterwalder hält fest, dass sich ein sicherer Ort durch innere und äussere Sicherheit zusammensetzt (Interview vom 05. März 2021c). Bei der inneren Sicherheit geht es um die Stabilisierung, welche die Kinder und Jugendlichen durch das Erlernen von neuen Strategien erhalten. Strukturen und Regeln sind Bestandteil der äusseren Sicherheit (ebd.). Da man in der Traumapädagogik oftmals von drohendem Kontrollverlust spricht, erachtet Klein Strukturen als zentral (Interview vom 22. März 2021b). Klare Tagesstrukturen sowie eine enge Begleitung im Alltag können Kontrollverluste reduzieren. Bezugspersonengespräche, Bettzeit-Rituale und individuelle Zeiten mit der Bezugsperson schaffen laut Klein Sicherheit (ebd.). Fischer macht auf die Unterscheidung von allgemeingültigen und individuellen Strukturen sowie Regeln aufmerksam (Interview vom 09. März 2021b). Küng schliesst sich in Bezug auf die Regeln Fischer an und weist darauf hin, dass es Regeln mit und ohne Spielraum gibt (Interview vom 22. März 2021a). Zudem erachtet sie die Regeln als wichtig für das gemeinsame Wohl und das Vermitteln von Halt (ebd.). In diesem Kontext betont Baumberger klar, dass in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen Sanktionen sowie Belohnungsmethoden hinderlich sind, da sie massiven Druck ausüben (Interview vom 25. März 2021b). Zudem soll das eigene Zimmer keinesfalls als Strafraum benutzt werden. Das Förderliche an Strukturen und Regeln ist für Baumberger die daraus resultierende Orientierung sowie das Erkennen der Anforderungen eines Ortes für die jungen Menschen (ebd.).

Gemäss Baumberger beinhaltet das Schaffen eines sicheren Ortes für traumatisierte Kinder und Jugendliche die präventive Abwendung weiterer Erfahrungen von Gewalt oder Beleidigungen (ebd.). Lehner ergänzt dies, indem er sagt, dass die jungen Menschen einen geschützten Ort brauchen, um sich entwickeln zu können (Interview vom 05. März 2021b). Eine positive Gruppendynamik kann laut Meier eine Gruppe zu einem sicheren Ort machen (Interview vom 09. März 2021a). Gleichzeitig betont sie, dass destruktive Dynamiken wie beispielsweise Mobbing eine Gruppe unverzüglich zu einem

unsicheren Ort formen können und nimmt die Fachpersonen in die Verantwortung, solche Themen fortlaufen aufzugreifen (Interview vom 09. März 2021a). Klein macht darauf aufmerksam, dass durch die Zunahme von traumatisierten Kindern und Jugendlichen im stationären Setting die Gefahr von Triggern und Retraumatisierungen ansteigt (Interview vom 22. März 2021b). Aus den geführten Interviews wurde ersichtlich, dass sich alle Expert*innen dieser Gefahr oder Herausforderung bewusst sind. Baumberger lässt dabei die Frage offen, welche Voraussetzungen eine Gruppe mitbringen sollte, um einen sicheren Ort zu ermöglichen (Interview vom 25. März 2021b). Wyler zeigt sich im geführten Interview ebenso nachdenklich über die Frage der Balance zwischen der Gruppe und dem Individuum (Interview vom 25. März 2021a). Im Hinblick auf diese Frage erachtet Fischer als zentral, individuell herausfordernde Situationen der Gruppe transparent zu benennen und die jungen Menschen dafür zu sensibilisieren (Interview vom 09. März 2021b). Baumberger schliesst sich der Aussage von Fischer an und sieht Verbalisieren einer Situation als förderlich, um das Mitschwingen in einer Dynamik zu verhindern (Interview vom 25. März 2021b). Sie erachtet das Verbalisieren als eine Technik, welche der Gruppe enorme Sicherheit schenken kann. Durch diese Übersetzungsarbeit können zudem in einem vertrauensvollen Moment die individuellen Themen und Ängste behandelt und offengelegt werden, was der Gruppe transparent vermittelt, dass alle ihre Themen mitbringen (ebd.). Laut Kuster versuchen die Wohngruppen eine Gruppenkultur zu schaffen (Interview 05. März 2021a). Aus den geführten Interviews lassen sich verschiedene Gefässe für die Förderung einer Gruppenkultur ableiten. Klein erachtet es als bedeutsam, gruppenspezifische Themen aufzunehmen, um durch gemeinsame Prozesse das Wir-Gefühl zu stärken (Interview vom 22. März 2021b). Ferner sensibilisieren sie die jungen Menschen in Jugendforen über bestimmte Themen, wie beispielsweise *Was heisst Trauma und wie entsteht es?*. Gemeinsame Gruppenaktivitäten sollen zudem Spass und Freude vermitteln, was das Gruppengefühl stärkt (ebd.). Das Kinder Dörfli legt den Fokus auf Gruppensitzungen, bei welchen beispielsweise die unterschiedliche Wahrnehmung von Grenzen thematisiert werden kann (Osterwalder, Interview vom 05. März 2021c). Lehner ergänzt, dass das Kinder Dörfli gruppenübergreifend einen Gruppenrat hat, bei welchem jeweils ein Vertreter oder eine Vertreterin der Wohngruppen die Anliegen der Kinder und Jugendlichen anbringen kann (Interview vom 05. März 2021b). In Bezug auf verschiedene Gefässe und Interventionen äussert Küng nachdenklich:

„individuelle Grenzen miteinander besprechen (...). So kleine Sachen muss man nicht als eine grosse Intervention verpacken, sondern in den Alltag (...)“ (Küng, Interview vom 22. März 2021a).

4.3 Sichere Übergänge

Kuster beschreibt im geführten Interview vom 05. März 2021a zwei Arten von Übergängen. Sie unterscheidet zwischen geplanten und ungeplanten Übergängen bei Institutionswechseln. Für die geplanten Übergänge besteht genügend Zeit und die Fachpersonen können gewinnbringend herbeigezogen werden. Die ungeplanten Übergänge entstehen, weil sie als Institution die Kinder und Jugendlichen nicht mehr halten können. Bis die Nachfolgeinstitution gesichert ist, bleibt die Institution verantwortlich für das bisher bei ihnen platzierte Kind, was für die Wohngruppen teilweise sehr herausfordernd ist. Aus traumapädagogischer Sichtweise ist sich Kuster bewusst, dass Abbrüche und daraus resultierende Übergänge möglichst zu verhindern sind, jedoch betont sie, dass gewisse Grenzen bestehen. Diese Grenzen sieht Kuster nicht massgebend in den herausfordernden Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen, sondern in den fehlenden Ressourcen, um adäquat darauf reagieren zu können (ebd.).

„Und das ist das Fatale, wenn wir aus traumapädagogischer Sichtweise hinschauen, weil es wieder zu einem Abbruch kommt, aber aus einem falschen Grund“ (Kuster, Interview vom 05. März 2021a).

Baumberger und Wyler schliessen sich an und halten fest, dass Abbrüche aus einer traumapädagogischen Sichtweise unbedingt reduziert werden müssen. Sie vertreten die Ansicht, dass sich die Gründe für einen Ausschluss aus einer Institution in den letzten Jahren verändert haben und beispielsweise Gewalt gegenüber Erwachsenen keinen Ausschlussgrund mehr darstellt. Diese Verhaltensweisen gehören unter einer traumapädagogischen Betrachtungsweise dazu und müssen von den Fachpersonen ausgehalten werden (Interview vom 25. März 2021b, 25. März 2021a). Auf Grund dessen hat sich die Institution Ringlikon laut Wyler vorgenommen, ungeplante Übergänge zu verhindern, auch wenn dies zur Folge hat, dass Zusatzressourcen gesprochen werden müssen (Interview vom 25. März 2021a). Um dieses Ziel zu erreichen, reflektieren sie vergangene Übergänge und versuchen daraus lehrreiche Schlüsse zu ziehen. Zudem erwähnt sie ein Übergangskonzept der Stiftung Zürcher Kinder und Jugendheime (ZKJ), welches verschiedene Leistungen in der Übergangsbegleitung anbietet (ebd.). Die Institution Eichbühl gehört ebenfalls der Stiftung ZKJ an. In diesem Zusammenhang betont Klein, dass die Aufgabe der Leitung darin besteht, sich den Prozessen der Übergänge bewusst zu sein, so dass möglichst viel Sicherheit generiert werden kann (Interview vom 22. März 2021b). Fischer schliesst sich der ersten Aussage von Klein an und bestärkt, dass die Institutionen die Strukturen schaffen müssen, um sichere Übergänge zu ermöglichen (Interview vom 09. März 2021b). Dazu zählt Lehner ebenso den Schutz von Mitarbeitenden, die viel in die Begleitung der Kinder und Jugendlichen investiert haben und somit durch einen bevorstehenden Abbruch oder Übergang auch emotional in die Situation involviert sind (Interview vom 05. März 2021b).

Zeichnet sich trotz allen Bemühungen ein Übergang ab, ist für alle interviewten Expert*innen eine enge Zusammenarbeit zwischen den Institutionen unabdingbar. Bei ungeplanten Übergängen sieht

Osterwalder die Wichtigkeit darin, die erarbeitete Sicherheit und Stabilität der Folgeinstitution weitergeben zu können, welche sie durch das Schreiben von Entwicklungsberichten und Gesprächen transferieren möchte (Interview vom 05. März 2021c). Baumberger schliesst sich dem Vorgehen von Osterwalder an und ergänzt, dass sie versucht über den Dialog mit den Folgeinstitutionen die Arbeitsweisen abzugleichen (Interview vom 25. März 2021b). Denn sie hat auch die Erfahrung gemacht, dass die Folgeinstitutionen den traumatisierten Kindern und Jugendlichen den gewünschten Halt nicht geben können, weil sie nicht traumapädagogisch arbeiten. Dies kann wiederum zu Abbrüchen führen. Dieser Überlegung schliesst sich Küng an und würde es als sinnvoll erachten, wenn Kleinkinder- und Jugendheime unter einem Dach wären (Interview vom 22. März 2021a).

In der Austrittsphase von traumatisierten Kindern und Jugendlichen empfindet Baumberger eine enge Begleitung als besonders wichtig (Interview vom 25. März 2021b). Sie haben in der Institution Ringlikon die Möglichkeit, Zusatzressourcen vom Krisenmanagement dafür zu nutzen. Durch das Visualisieren der Austrittsphase anhand eines Zeitstrahles werden die Kinder und Jugendlichen schrittweise auf den Übergang vorbereitet. Die Sozialpädagog*innen begleiten die jungen Menschen beim Schnuppern in mögliche Folgeinstitutionen und fangen entstehende Ängste auf (ebd.). Auch Kuster betont, dass das Bieten von Sicherheit im Alltag und das Beantworten von Fragen in Bezug auf die Zukunft wesentlich für einen gelingenden Übergang ist (Interview vom 05. März 2021a). Die interviewten Expert*innen sind sich einig, dass die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen nach einem Austritt je nach Bedürfnis weiterhin gepflegt werden darf, um abrupte Beziehungsabbrüche zu vermeiden. Nebst der Austrittsphase gewichtet Klein auch die Eintrittsphase in eine neue Institution stark (Interview vom 22. März 2021b). Dabei betont er die Wichtigkeit des Kennenlerngesprächs, der Mitsprachemöglichkeit der jungen Menschen bei der Wahl zwischen Institutionen und die Möglichkeit sich durch Schnuppern sowie Nachfragen einen Eindruck zu verschaffen (ebd.).

Um die Wohngruppe in die Prozesse von Übergängen bei Institutionswechseln miteinzubeziehen, müssen die Sozialpädagog*innen durch Verbalisieren und Übersetzungsarbeit Brücken zwischen den Kindern und Jugendlichen bauen (Baumberger, Interview vom 25. März 2021b). Diese Brücken ermöglichen den Heranwachsenden ihre Gefühle zu zeigen und zu benennen, woraus viele schöne sowie nachhaltige Beziehungsmomente entstehen können (ebd.). Klein geht es zudem um gruppenspezifische Prozesse, sodass die jungen Menschen ihre Ängste, Befürchtungen oder Themen in Bezug auf Übergänge offen in der Gruppe ansprechen können (Interview vom 22. März 2021b). Zum Eintritt sowie Austritt von Kindern und Jugendlichen nennen die Expert*innen verschiedenste Rituale und Geschenke. Der Ideenpool reicht von Briefen, Fotoalben über gemeinsame Essen und Ausflüge bis hin zu Willkommensplakaten und kleineren Geschenken. Bei der Organisation dieser Rituale und Geschenke, sei es für einen Ein- oder Austritt, setzt die Mehrheit der interviewten Expert*innen auf die

Partizipation der Kinder und Jugendlichen. Osterwalder zeigt anhand eines Zitates auf, was durch die Partizipation der jungen Menschen entstehen kann:

„Einmal hatten sie die Idee eine Taschenlampe zu schenken. Beim Nachfragen, welcher Gute Grund dahinter steckt, haben sie geantwortet: Wissen sie, es ist sehr schwierig, wenn man neu kommt und in der Nacht den Lichtschalter nicht findet“ (Osterwalder, Interview vom 05. März 2021c).

4.4 Synthese

Damit die traumapädagogische Grundhaltung sicherheitsgebend wirkt, muss diese auf Team- und Leitungsebene verinnerlicht sein. Dies stellt die Voraussetzung für das Erleben von Sicherheit für die traumatisierten Kinder und Jugendlichen dar. Zentrale Elemente der traumapädagogischen Grundhaltung sind der Gute Grund, Wertschätzung, Transparenz, Partizipation sowie Spass und Freude. Alle Expert*innen benennen den Guten Grund als zentralen Faktor für eine traumapädagogische Grundhaltung. Der Kern der Grundhaltung wird durch die befragten Personen als ein Verständnis für die schwierige Lebenssituation, für die daraus resultierenden herausfordernden Verhaltensweisen und entwickelten Überlebensstrategien beschrieben. Dies bedingt einerseits, dass die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen von teaminternen oder gesamtinstitutionellen Weiterbildungen, traumapädagogisches Fachwissen erwerben und sich austauschen und andererseits dass sie im Alltag eigene Denk-, Handlungs- und Bewertungsmuster reflektieren. Der Sichere Ort wird von mehreren Expert*innen als Teil der Grundhaltung des traumapädagogischen Ansatzes angesehen. Der sichere Ort erstreckt sich über alle Ebenen, von der Leitung, zu den pädagogischen Fachkräften bis zu den traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Die Schaffung eines sicheren Ortes für Sozialpädagog*innen sowie für Kinder und Jugendliche bedingt eine sicherheitsgebende Leitung. Nur so können sich pädagogische Fachkräfte sicher fühlen und diese Sicherheit in Form von positiven Beziehungserfahrungen den betroffenen Kindern und Jugendlichen weitervermitteln. Gemäss den Expert*innen trägt eine positive und wertschätzende Gruppenkultur ebenfalls zu einem sicheren Ort auf der Wohngruppe bei. Die Expert*innen sind sich einig, dass bei Übergängen eine enge Begleitung und eine vernetzte Zusammenarbeit mit Nachfolgeinstitutionen zentral ist, um grösstmögliche Sicherheit schaffen zu können. Die Expert*innen sehen knappe Ressourcen als häufigen Grund für Institutionswechsel. Traumapädagogik stellt für die Expert*innen eine Notwendigkeit für die Schaffung von Sicherheit und für die Integration der traumatisierten Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft dar.

Den Ergebnissen zufolge bildet für die Autorenschaft Sicherheit auf allen Ebenen, die durch positive Beziehungserfahrungen innerhalb von sicheren Rahmenbedingungen und Strukturen vermittelt wird, das Kernelement der vorliegenden traumapädagogischen Forschungsarbeit.

5 Diskussion der Forschungsergebnisse

Bei der Diskussion der Ergebnisse werden die Unterkapitel analog zur Darstellung der Forschungsergebnisse verwendet. Die Ergebnisse werden einerseits mit theoretischem Wissen verknüpft und interpretiert und andererseits wird aus fachlicher Perspektive Stellung genommen.

5.1 Traumapädagogische Grundhaltung

Die Autorenschaft stützt sich für eine traumapädagogische Grundhaltung auf die Standards des Positionspapiers der Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik (BAG-TP). Der Fachverband, welcher 2008 gegründet wurde, verfolgt das Ziel, psychotraumatologisches Fachwissen, Diskussionen und Weiterbildungen in pädagogische Arbeitsfelder zu übermitteln (Lang et al., 2013, S. 84).

Alle Expert*innen sehen das psychotraumatologische *Fachwissen* als elementare Grundlage, um darauf aufbauend eine traumapädagogische Grundhaltung im Alltag umzusetzen. Auch Schmid (2013) benennt die Anwendung von psychotraumatologischen Erkenntnissen als ersten, wichtigen Punkt für eine traumapädagogische Ausrichtung (S. 64). Lehner erachtet die Aufgabe als Leitungsperson darin, das Team fortlaufend auf die Haltung aufmerksam zu machen und Fachwissen weiterzugeben (Interview vom 05. März 2021b). Schmid (2013) sieht die Führung von Mitarbeitenden und die Herstellung von Austauschgefässen über Haltungen und Konzepte als wichtige Leitungsaufgaben, um die Wirksamkeit der Standards in Form von verändertem Handeln und Denken auf allen Ebenen aufzuzeigen (S. 75). Ebenso wird durch die gewählten Kriterien der Expert*inneninterviews klar ersichtlich, dass die Fachpersonen mit einer traumapädagogischen Weiterbildung, unabhängig ob es sich um Leitungskräfte oder Sozialpädagog*innen handelt, auf deutlich mehr Fachwissen zurückgreifen können und die Haltung stärker verinnerlicht haben. Das Kinderhaus Laub steht noch am Anfang des Prozesses. Fischer integriert die Traumapädagogik als Teamsitzungstraktandum, um die Mitarbeitenden für das Thema zu sensibilisieren (Interview vom 09. März 2021b). Demgegenüber berichtet Kuster, nach dreijähriger traumapädagogischer Weiterbildung des Teams und der Leitung, dass sie innerhalb ihrer Institution eine traumapädagogische Arbeitsgruppe gebildet haben, um konzeptionelle und strukturelle Veränderungen zu vollziehen (Interview vom 05. März 2021a). Die Leitungspersonen von Ringlikon wiederum vermitteln den Mitarbeitenden regelmässig Wissen und praktische Alltagsübungen innerhalb der internen Akademie (Baumberger, Interview vom 25. März 2021b). Die Institution erhielt zusätzlich gesprochene Ressourcen für intensivpädagogische Settings (ebd.). Im Rahmen von intensivpädagogischen Settings können 1 zu 1 Begleitungen für extrem herausfordernde Verhaltensweisen, zum Beispiel in Krisensituationen realisiert werden.

Baumberger und Kuster führen aus, dass der *Implementierungsprozess* der Traumapädagogik und die Verinnerlichung der Grundhaltung ein langer sowie ressourcenintensiver Prozess darstellt (Interview vom 25. März 2021b, 05. März 2021a). Schmid (2013) warnt vor möglichen Folgen wie erneuten Beziehungsabbrüchen und Retraumatisierungen, wenn sich Institutionen nicht richtig auf den Prozess einlassen können und nur mit dem „Trend“ Traumapädagogik mitgehen (S. 72). Das BAG-TP (2011) betont ebenfalls, dass die traumapädagogische Konzeptentwicklung ein anhaltender, institutioneller Prozess darstellt, bei dem alle Beteiligten mitwirken sollen (S. 5). In diesem Zusammenhang ist wichtig zu betonen, dass die Verinnerlichung der Grundhaltung durch die Sozialpädagog*innen und Leitungspersonen eine Bedingung für eine erfolgreiche Implementierung und Umsetzung in der pädagogischen Praxis ist (ebd.).

Die Ergebnisse der Expert*inneninterviews zeigen, dass obwohl alle Institutionen nach traumapädagogischen Grundsätzen arbeiten, keine über ein traumapädagogisches *Konzept* verfügt. Kuster berichtet, dass die Institution Kinder Dörfli ihre Konzepte mit einer traumapädagogischen Brille überprüft und angepasst haben (Interview vom 05. März 2021a). Auch das Eichbühl spricht bei Traumapädagogik von einer ergänzenden Denkweise (Klein, Interview vom 22. März 2021b). Wyler führt aus, dass obwohl sich Ringlikon schon mehrere Jahre mit dem traumapädagogischen Ansatz beschäftigt, sich die Institution Traumapädagogik nicht „auf die Fahne schreiben“ will (Interview vom 25. März 2021a). Denn Ringlikon kombiniert traumapädagogische Grundsätze und Methoden mit bestehenden, im Leitbild verankerten Ansätzen wie Beziehungs-, Ressourcen- oder Erlebnisorientierung (Interview vom 25. März 2021a). Somit fungieren die verschiedenen Ansätze wie Puzzleteile, die mit ausgewählten Inhalten, Techniken und Methoden zusammengesetzt werden. Dies entspricht dem Niemeyerschen Diktum, „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ aus dem Grundverständnis der Eklektik (Klaus Zierer, 2009, S. 941). Schmid et al. (2017) bekräftigen ebenfalls, dass es nicht darum geht, Konzepte komplett zu erneuern, sondern Bewährtes beizubehalten und neue traumapädagogische Erkenntnisse in die bestehenden Konzepte einfließen zu lassen (S. 43). Schmid et al. (2017) erachten die Funktion eines traumapädagogischen Konzept als kontinuierliche Weiterentwicklung und fortlaufende Qualitätssicherung (S. 37). Schmid (2013) führt aus, dass die Standards der BAG-TP erforderlich sind, um klare Kriterien festzulegen, auf welche Art und Weise die Konzepte von traumapädagogisch ausgerichteten Institutionen zu gestalten sind, damit sich die Wirkung auf verschiedenen Ebenen wie der Leitung, den pädagogischen Fachkräften und den betroffenen Kindern und Jugendlichen zeigt (S. 73-74). Wie ersichtlich wurde, zeigen sich im Hinblick auf die Implementierung von Konzepten Unterschiede in Theorie und Praxis. Als zentrales Forschungsergebnis für die sozialpädagogische Praxis kann geschlussfolgert werden, dass vielmehr eine verinnerlichte traumapädagogische Grundhaltung als eine strikte konzeptionelle Verankerung der Traumapädagogik in den Institutionen bedeutend ist.

Im Folgenden werden *Herausforderungen* bei der traumapädagogischen Umsetzung diskutiert. Alle Expert*innen sagen aus, dass die wesentliche Schwierigkeit bei der Umsetzung des traumapädagogischen Ansatzes darin besteht, dass nicht genügend Ressourcen vorhanden sind. Baumberger hebt hervor, dass für die Ermöglichung positiver Beziehungserfahrungen mehr Ressourcen in der 1 zu 1 Begleitung benötigt werden (Interview vom 25. März 2021b). Zwönitzer, Ziegenhain, Schmid und Künster (2014) nennen geringe finanzielle und zeitliche Ressourcen als hinderlichen Faktor der Traumapädagogik (S. 125). Schmid (2013) betont in diesem Zusammenhang, dass eine traumapädagogische Ausrichtung notwendige Leistungen für betroffene Kinder und Jugendliche sichtbar machen und Ressourcen legitimieren kann (S. 71). Denn Traumatisierte haben einen besonderen pädagogischen Bedarf in verschiedenen Lebensbereichen, um an der Gesellschaft teilhaben zu können (Schmid et al., 2017, S. 35). Der Berufskodex zeigt das Spannungsfeld der Sozialen Arbeit in diesem Kontext zwischen: „(...) ausgewiesenem Bedarf und der Beschränktheit der Ressourcen, die zu Rationierungsmassnahmen führt“ (AvenirSocail, 2010, S. 7) auf. Das Spannungsfeld innerhalb der Traumapädagogik zeigt sich darin, dass ein besonderer Bedarf für traumatisierte Kinder und Jugendliche besteht, die Ressourcen aber unzureichend sind, um den Traumatisierten gerecht zu werden. Nebst dem besonderen pädagogischen Bedarf für eine gesellschaftliche Teilhabe nach Schmid et al. (2017, S. 35), untermauert der Berufskodex als Ziel und Verpflichtung der Sozialen Arbeit (AvenirSocial, 2010): „Soziale Arbeit hat soziale Notlagen von Menschen und Gruppen zu verhindern, zu beseitigen oder zu lindern“ (S. 6). Für Baumberger ist klar, dass die Traumapädagogik eine Notwendigkeit ist (Interview vom 25. März 2021b). Ihrer Ansicht nach ist die traumapädagogische Ausrichtung die einzige Chance, damit sich die beziehungs-traumatisierten Kinder und Jugendlichen vollumfänglich in die Gesellschaft integrieren und Notlagen verhindert werden können (ebd.). Weiter nennen Zwönitzer, Ziegenhain, Schmid und Künster (2014) unzureichende Unterstützung durch Vorgesetzte und Teammitglieder als Hindernis bei der Umsetzung (S. 125). Diese Aussage widerlegen die Expert*inneninterviews, indem Sozialpädagog*innen bestätigen, dass sie von stabilen, zuverlässigen und sicheren Leitungspersonen gestützt und gestärkt werden. Wie von Schmid et al. (2017) ausgeführt, gelten die pädagogischen Fachkräfte sowie die Leitungspersonen mit dem vorgelebten Verhalten als Modell für Kinder und Jugendliche, indem die traumapädagogische Grundhaltung als sicheres Milieu die Institutionskultur prägt (S. 36).

Die Annahmen des Guten Grundes scheint für die meisten Expert*innen die wichtigste aller fünf Grundhaltungen zu sein und wird hauptsächlich mit Verständnis gleichgesetzt. Die Ergebnisse der Expert*innen decken sich mit der Literatur, indem das BAG-TP (2011) aussagt, dass eine wertschätzende und verstehende Grundhaltung das wichtige Fundament des traumapädagogischen Ansatzes bildet, wobei der Schwerpunkt auf den Ressourcen und der Resilienz der traumatisierten Kinder und Jugendlichen liegt (S. 4-5). Für Fischer ergibt sich aus dem Guten Grund das grundlegende Verständnis für die Lebensgeschichte und die herausfordernden Verhaltensweisen von traumatisierten Kindern und

Jugendlichen (Interview vom 09. März 2021b). Scherwath und Friedrich (2020) bestätigen dies und erklären das Verhalten von Traumatisierten als bedürfnisorientiert, weil das Verhalten als kompensatorische Reaktion verstanden werden kann (S. 67). Die Aufgabe der Sozialpädagog*innen besteht darin, gemeinsam mit den Heranwachsenden diese Verhaltensstrategien zu reflektieren und sie als sinnvolle, normale Reaktion auf eine schwere Belastung einzuordnen (ebd.). Die Reflexion und Psychoedukation fördert die Selbstbemächtigung der Betroffenen, indem sie durch erweiterte Handlungsmöglichkeiten sich selbst anders wahrnehmen, mehr Kontrolle im Verhalten erlangen und sich selbstwirksamer erleben können (Weiss, 2013a, S. 120). Osterwalder erkennt die erfolgreiche Selbstbemächtigung in einem gesteigerten Eigenantrieb (Interview vom 05. März 2021c). Baumberger geht einen Schritt weiter als das Verständnis, indem sie den persönlichen Umgang mit den herausfordernden Verhaltensweisen sowie die Selbstreflexion als zusätzliche Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte sieht (Interview vom 25. März 2021b). Wyler ergänzt, dass trotz Verständnis nicht jedes Verhalten toleriert werden soll (Interview vom 25. März 2021a). Dass Sozialpädagog*innen mit dem Verhalten nicht einverstanden sein müssen, bestätigen auch Lang und Lang (2013, S. 111). Wichtig dabei ist, dass die Fachkräfte ihr eigenes Handeln transparent begründen und den jungen Menschen erklären, wenn es beispielsweise um veränderte Regeln geht (ebd.). „Sich des eigenen Guten Grundes“, dem Sinn eigener Handlungen klar zu sein, steigert die innere Sicherheit mit dem, was ich tue“ (Lang & Lang, 2013, S. 111). Dieses Bewusstsein von eigenen Handlungen von pädagogischen Fachkräften, aber auch von Traumatisierten, schafft auf beiden Ebenen Sicherheit.

Eine wertschätzende Grundhaltung zeichnet sich für Lehner und Klein als Stärken- und Ressourcenorientierung aus, um einen Gegenpol zur erfahrenen Hilflosigkeit in ihrem Leben zu bilden (Interview vom 05. März 2021b, 22. März 2021b). Weiss und Schirmer (2013) sprechen in diesem Zusammenhang von der Korrektur von Hilflosigkeits-, Selbstwertverlust- und Selbstunwirksamkeitserfahrungen (S. 113) und das BAG-TP (2011) spricht die Ressourcenorientierung an (S. 4). Für Lehner beinhaltet eine wertschätzende Grundhaltung die ganzheitliche Betrachtungsweise eines Menschen (Interview vom 05. März 2021b). Weiss und Schirmer (2013) ergänzen, dass eine wertschätzende Grundhaltung auf allen Ebenen der Institution verbindlich gelebt werden muss (S. 114). Sie fügen an, dass eine wertschätzende Führung und eine positive Unternehmenskultur zu motivierten, engagierten und selbstständigen Mitarbeitenden führt (ebd.). Dies lässt sich ebenfalls auf Kinder und Jugendlichen übertragen. Wenn Stärken geschätzt und gefördert werden, fallen die Schwächen weniger ins Gewicht und der Selbstwert der Betroffenen kann sich positiv entwickeln. Scherwath und Friedrich (2020) betonen, dass sich die Betroffenen dank des positiven Fokus motivierter fühlen und somit Verhaltensänderungen möglich werden, vorausgesetzt neue Verhaltensstrategien wurden erarbeitet (S. 68-69).

Die Hälfte der Expert*innen nennen Partizipation als Grundhaltung. Klein spricht die Gestaltung des eigenen Lebensumfeldes, Autonomie und Zugehörigkeit an (Interview vom 22. März 2021b). Andreae de Hair und Bausum (2013) führen dazu aus, dass Sozialpädagog*innen korrigierende Erfahrungen von Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit im Alltag ermöglichen müssen (S. 115). Das BAG-TP (2011) nennt die Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen als wesentlichen Faktor, um psychisch gesund zu sein (S. 6). Dies führt Kuster anhand einer Erzählung eines Mädchens aus, welches sich an ihrer eigenen Hilfeplanung selbstinitiativ beteiligt und ihre Anliegen anbringt (Interview vom 05. März 2021a). Partizipation als regelmässige, individuelle Beteiligung an der eigenen Hilfeplanung gilt als zentralster Grundstein der Partizipation (Andreae de Hair & Bausum, 2013, S.117). Denn wenn junge Menschen merken, dass ihre Anliegen ernst genommen werden und sich etwas verändert, erleben sie sich als kompetent und selbstwirksam. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung für Jugendliche dar, sich in der Schule und im Berufsleben selbstbewusst voranzubringen (ebd.). Aus der Sicht der Professionellen der Sozialen Arbeit ist der Grundsatz der Partizipation unbedingt zu verfolgen, damit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit ermöglicht werden kann (AvenirSocial, 2010, S. 9). Folglich besteht der Auftrag der Sozialpädagog*innen darin, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen traumatisierte Kinder und Jugendliche im Wohngruppenalltag miteinbezogen werden und sich beteiligen können. Meier spricht in diesem Kontext die Gefahr an, die Kinder und Jugendlichen mit zu viel Partizipation zu überfordern (Interview vom 09. März 2021a). Andreae de Hair und Bausum (2013) warnen auch vor Überforderung, weil Partizipationsprozesse grosse Unsicherheiten und Ängste auslösen können (S. 116). Daher müssen pädagogische Fachkräfte genau beobachten, wie die Betroffenen mit Partizipation umgehen und mit ihnen im ständigen Dialog bleiben. Dies erfordert von Sozialpädagog*innen Geduld, Empathie und Beharrlichkeit sowie Reflexion mit Teammitgliedern (ebd.).

Baumberger spricht vom Spannungsfeld zwischen Individuum und Gruppe und kritisiert dabei, dass die gruppenpädagogische Perspektive in der Literatur zu wenig ausgeführt wird (Interview vom 25. März 2021b). Diese kritische Aussage wird von der Autorenschaft bestätigt, denn in diversen Werken wie auch im Positionspapier der BAG-TP wird die Gruppenarbeit nur am Rande beleuchtet. Schmid beispielsweise legt in seinen Werken den Fokus stark auf die individuelle traumapädagogische Arbeit und auch Weiss und Kessler beleuchten hauptsächlich die Sicht aufs Individuum. In Werken von Bausum wiederum lassen sich Grundgedanken zur traumapädagogischen Gruppenarbeit finden. Aus den Forschungsergebnissen und der verwendeten Literatur lässt sich schlussfolgern, dass der Gruppenkontext in Bezug auf traumatisierte Kinder und Jugendliche weder in der Praxis noch in der Theorie ausreichend erforscht ist. Aus fachlicher Perspektive stellt die Gruppe eine Chance dar, um korrigierende Beziehungserfahrungen in sozialen Beziehungen zu erfahren und ein Zugehörigkeitsgefühl zu erleben. Dabei ist für die Schaffung einer positiven Gruppenkultur das Wissen über die Gefahr von

Retraumatisierungen und Übertragungsdynamiken innerhalb der Gruppe sowie gemeinsame freudige Aktivitäten essenziell.

Andreae und Bausum (2013) plädieren dafür, dass Gruppenregeln gemeinsam festgelegt werden müssen, beispielsweise im Rahmen eines Kinder- und Jugendrats, damit der Einfluss aufs Alltagsgeschehen gewährleistet ist (S. 116). Lehner formuliert die Herausforderung von individuellen Regeln darin, dass sie für die Gruppe schwierig zu akzeptieren sind (Interview vom 05. März 2021b). Kuster hingegen ist der Meinung, dass auf den Wohngruppen eine wertschätzende Gruppenkultur erarbeitet werden kann, indem transparent dargelegt wird, welche Gruppenregeln und welche individuellen Regeln mit welcher Begründung gelten (Interview vom 05. März 2021a). Schmid und Lang (2013) erachten individuelle Regeln wichtiger als Gruppenregeln, da sich bei Traumatisierten Probleme der Selbststeuerung in Bezug auf Gruppenregeln zeigen (S. 307). Aus fachlicher Perspektive erhalten individuelle Regeln einen wichtigen Stellenwert, aber auch der Umgang mit Gruppenregeln stellt ein wichtiges soziales Lernfeld für die Selbstregulation dar. Die Expert*innen sind sich einig, dass insbesondere Regeln, Strukturen und Grenzen wichtig sind für eine transparente Haltung. Meier betont, dass diese einen sicheren Rahmen schaffen (Interview vom 09. März 2021a). Wahle und Lang (2013) erachten Strukturen als immens wichtig für die Herstellung von Sicherheit (S. 120). Diese sicherheitsgebenden Strukturen werden durch gleichbleibende Abläufe, fixe Gruppenrituale und individuelle Rituale sichergestellt.

Klein ergänzt, dass ein transparenter Umgang mit Hierarchien nötig ist, um Machtverhältnisse neu zu erfahren (Interview vom 22. März 2021b). Wahle und Lang (2013) sehen transparente Hierarchiestrukturen, transparente Abläufe und Rituale sowie transparente Kommunikation als Grundlage für die Selbstbemächtigung (S. 120). Weiter führen sie aus, dass das Ziel der Transparenz darin liegt, unberechenbare Orte zu Orten der Berechenbarkeit zu machen (ebd.). Berechenbarkeit, die zu einem förderlichen traumapädagogischen Milieu zählt, erachtet auch Lehner als wichtig für eine transparente Grundhaltung (Interview vom 05. März 2021b).

Obwohl die Grundhaltung Spass und Freude bei wenigen Expert*innen Beachtung erhielt, kommt ihr in der traumapädagogischen Literatur einen wichtigen Stellenwert zu. Dies könnte entweder bedeuten, dass der Spass in der praktischen Arbeit untergeht oder dass dies ein Hinweis auf die intensive und herausfordernde Arbeit mit Traumatisierten ist. Das Problem der leistungs- und qualitätsorientierten Arbeitswelt mit Aufgaben- und Ergebnisorientierung sowie Pflichterfüllung zeigt sich auch in der Sozialen Arbeit und kann sich als Stress oder Belastung bei pädagogischen Fachkräften äussern (Lang, 2013, S. 123-124). Der Leistungskontext kann sich auch auf traumatisierte Heranwachsende negativ auswirken, da pädagogische Ansätze wie Belohnung und Bestrafung den Fokus auf die Leistung legen und motivieren soll (ebd.). Bei Traumatisierten ist dies aber eine ungünstige Intervention, weil die

emotionale Verfassung und nicht die Leistungsmotivation das Problem darstellt (Lang, 2013, S. 123-124). Baumberger untermauert dies, indem sie aussagt, dass Sanktionen und Belohnungsmethoden Druck bei Traumatisierten auslösen (Interview vom 25. März 2021b). Küng und Kuster sind der Meinung, dass Humor, Freunde und Witz Leichtigkeit in ein schweres Setting bringt (Interview vom 22. März 2021a, 05. März 2021a). Dies bestärkt auch Lang (2013), da Traumatisierte neue, korrigierende Erfahrungen im emotionalen Erleben brauchen (S. 122). Spass und Freude sind wichtig, weil sie Leichtigkeit und ein Hochgefühl erzeugen und folglich das Denken und Handeln optimistischer und kreativer wird. Zudem ist Lachen im Alltag wichtig, weil es stimmungsaufhellend und entspannend wirkt (ebd.). Folger lässt sich, dass positive Emotionen, die gut erinnert werden, wesentlich für das Erlernen neuer Verhaltensweisen sind.

Alle Expert*innen stellen aus der Auseinandersetzung mit der traumapädagogischen Grundhaltung fest, dass sie vor der Implementierung des traumapädagogischen Ansatzes in eine ähnliche Richtung gearbeitet haben. Lehner ergänzt, dass die Traumapädagogik das Rad nicht neu erfindet (Interview vom 05. März 2021b). Kühn (2013) betont aus dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte, dass viele Inhalte der Traumapädagogik aus pädagogischen Traditionen hergeleitet werden können (S. 26). Ausgehend von psychoanalytischen Konzepten haben sich nach Gahleitner (2016) milieutherapeutische Überlegungen entwickelt, welche für die Traumapädagogik relevant sind (S. 56). Die Kombination von Psychoanalyse und Pädagogik wurde insbesondere durch Redl und Bettelheim geprägt (ebd.). Wie hergeleitet sprach bereits Redl von einer freundlichen Grundhaltung und Bettelheim von guten Gründen für Verhaltensweisen (vgl. Kapitel 2.1). Für Osterwalder ermöglicht die Namensgebung eine gezielte Fokussierung und einen bewussteren Umgang mit der traumapädagogischen Arbeitsweise. (Interview vom 05. März 2021c). Der entscheidende Unterschied der Traumapädagogik zu klassischen Ansätzen liegt einerseits darin, dass die Versorgung und Stabilisierung der Mitarbeitenden sowie die Veränderungen auf struktureller Ebene und andererseits ein vertieftes Verständnis für die herausfordernden Verhaltensweisen der traumatisierten Kinder und Jugendlichen stark im Fokus stehen.

5.2 Der Sichere Ort

Im Fokus stehen die verschiedenen Ebenen wie Institution, Sozialpädagog*innen, beziehungs-traumatisierte Kinder und Jugendliche sowie die Gruppe. Die Ebenen werden mit den verschiedenen sicheren Orten verknüpft.

Institutionelle Voraussetzungen für einen sicheren Ort

Nach Wyler müssen Institutionen bei der Schaffung eines sicheren Ortes für traumatisierte Kinder und Jugendliche Verantwortung übernehmen (Interview vom 25. März 2021a). Die Institution ist

Bestandteil des äusseren sicheren Ortes. Der äussere sichere Ort hat das Ziel zukünftige Gefahren abzuwehren, indem Sicherheit und Geborgenheit vermittelt wird (Baierl, 2016b, S. 56). Schmid (2013) sieht die Schaffung von förderlichen Rahmenbedingungen der Institution und Leitungsstrukturen als deren zentrale Aufgabe, um traumatisierten Heranwachsenden die notwendige Sicherheit geben zu können (S. 65). Im Rahmen der institutionellen Voraussetzungen sprechen die Expert*innen einerseits von der Gruppengrösse, den Zimmern, der Infrastruktur und den allgemeinen Räumlichkeiten. Baumberger und Wyler reflektieren die Rahmenbedingungen ihrer Institution kritisch, indem sie festhalten, dass Wohngruppen von acht Personen im Hinblick auf den traumapädagogischen Ansatz zu gross sind (Interview von 25. März 2021b, 25. März 2021a). Diese Erkenntnis zeigt sich bei allen interviewten Institutionen. Laut Macsenaere et al. (2014) bestehen Regelgruppen im stationären Setting aus circa acht Personen (S. 132). In der traumapädagogischen Arbeit hingegen betonen Lang et al. (2013), dass aufgrund der massiven Übertragungsdynamik die maximale Gruppengrösse von sieben Kindern und Jugendlichen nicht überschritten werden sollte (S. 100). Aus fachlicher Perspektive wird ersichtlich, dass die Forderung nach kleineren Gruppen in der Praxis noch nicht umgesetzt wird, was auf beschränkte Ressourcen zurückzuführen ist. Laut Baierl (2016b) sind Einzelzimmer enorm wichtig, da sie die Möglichkeit nach individuellen Rückzugsorten sicherstellen (S. 57). Klein unterstreicht die Wichtigkeit der Einzelzimmer in der Arbeit mit beziehungs-traumatisierten Kindern und Jugendlichen (Interview vom 22. März 2021b). Überraschend war, dass die Institution Kinder Dörfli stets über Doppelzimmer verfügt (Osterwalder, Interview vom 05. März 2021c), was der Herstellung von Sicherheit im traumapädagogischen Kontext widerspricht. Dennoch zeigt sich aus der Forschung, dass sie bestrebt sind, aus den verfügbaren Zimmern Rückzugsmöglichkeiten und Intimsphäre zu kreieren. Nebst dem Zimmer tragen Bewegungsmöglichkeiten und eine ansprechende Infrastruktur ebenso zu einem äusseren sicheren Ort bei (Baierl, 2016b, S. 57). Das Kinder Dörfli legt nach Lehner viel Wert auf die Gestaltung der Infrastruktur und berücksichtigt dabei die Wünsche der jungen Menschen (Interview vom 05. März 2021b).

Ausserdem zeigt sich aus den geführten Expert*inneninterviews, dass ein Krisenmanagement, interdisziplinäre Zusammenarbeit, institutionelle Interventionen und Regeln Sicherheit schaffen. Ringlikon hat auf Institutionsebene ein Krisenmanagement eingeführt, welches durch die Möglichkeit von Fallbesprechungen und einem intensivpädagogischen Setting Sicherheit auf allen Ebenen ermöglicht (Baumberger, Interview vom 25. März 2021b). Dieses Gefäss ermöglicht, Krisen vielfältig und institutionsintern zu begegnen und Abbrüche dadurch zu reduzieren (ebd.). Baierl (2016b) bestärkt dieses Gefäss, da die Möglichkeit, Krisen innerhalb der Institution aufzufangen, eine örtliche Kontinuität sowie Beziehungskontinuität gewährleistet (S. 58). Grenzverletzungen wie beispielsweise Gewalt unter den jungen Menschen werden auf institutioneller Ebene angegangen. Das Kinder Dörfli regelt dies mit Gewaltformularen (Interview vom 05. März 2021b). Baierl (2016b) unterstützt die Vorgehensweisen,

denn klare Strukturen und Grenzen signalisieren Vorhersehbarkeit und Berechenbarkeit, wodurch Sicherheit generiert wird (S. 58).

Sicherer und stabilisierender Ort für Sozialpädagog*innen

Die interviewten Expert*innen in der Leitungsfunktion sind sich bewusst, dass die Schaffung eines sicheren Ortes für die Sozialpädagog*innen eine notwendige Bedingung ist, um traumatisierten Kindern und Jugendlichen einen sicheren Ort zu ermöglichen. Die Haltung stützt Baierl (2016b) und konkretisiert, dass ohne diese Voraussetzung keine Institution einen sicheren Ort für die Heranwachsenden schaffen kann (S. 122). Aus der Leitungsperspektive versucht Kuster den Sozialpädagog*innen jeweils an morgendlichen Infotreffen Stabilität, Sicherheit und Halt zu geben (Interview vom 05. März 2021a). Durch die interne Akademie vermittelt Baumberger den pädagogischen Fachkräften anhand traumapädagogischem Wissen und praktischen Übungssequenzen regelmässig Sicherheit (Interview vom 25. März 2021b). Aus fachlicher Perspektive erweitert dies die Handlungsmöglichkeiten der Sozialpädagog*innen. Alle Expert*innen vermerken, dass sie genügend Austauschgefässe wie Supervision, Intervention und Fallbesprechung haben. Lang (2009) unterstützt diese Aussagen, indem sie formuliert, dass regelmässige Fortbildungen, Austauschgefässe und unterstützende sowie haltgebende Leitungspersonen Sicherheit schaffen (S. 218). Osterwalder ergänzt, dass das Büro und Pikettzimmer für die jungen Menschen nicht zugänglich sind, was zu einem äusseren sicheren Ort für die pädagogischen Fachkräfte gehört (Interview vom 05. März 2021c). Der Autorenschaft ist während der vertieften Literaturrecherche der Forderung nach einem äusseren sicheren Ort in Form von geschützten Räumlichkeiten für Sozialpädagog*innen nicht begegnet, obwohl dies für das Sicherheitsgefühl der pädagogischen Fachkräfte massgebend ist. Aus fachlicher Perspektive sollte der räumlich sichere Ort Mitarbeitende unbedingt gewährleistet werden. Darüber hinaus erachtet Kuster das Piketttelefon als sicherheitsgebendes Instrument, da in herausfordernden Situationen Verantwortung geteilt werden kann, indem eine stützende Leitungsperson hinter den Sozialpädagog*innen steht (Interview vom 05. März 2021a). Baierl (2016a) betont in diesem Kontext die Wichtigkeit funktionierender Notrufsysteme und Hintergrunddienste für die Sicherheit der pädagogischen Fachkräfte (S. 123). Die Forschungsergebnisse bestätigen, dass ein sicherer Ort für Kinder und Jugendliche nur dann geschaffen werden kann, wenn ein sicherer Ort parallel für pädagogische Fachkräfte durch die Leitung geschaffen wird. Schmid et al. (2017) betonen, dass sichere, stabile und gut versorgte Mitarbeitende den jungen Menschen korrigierende Beziehungserfahrungen ermöglichen können (S. 35).

Beziehung schafft Sicherheit für traumatisierte Kinder und Jugendliche

Alle Expert*innen sind sich einig, dass die Beziehungsarbeit ein zentrales Element für die Herstellung des sicheren Ortes für traumatisierte junge Menschen darstellt. Küng erläutert, dass konstante

Beziehungen den Heranwachsenden das Gefühl von Sicherheit vermitteln und sie dabei unterstützen sich selbstwirksam zu erleben (Interview vom 22. März 2021a). Baumberger ergänzt, dass die Sozialpädagog*innen für die Beziehungsgestaltung verantwortlich sind und auch in herausfordernden Situationen konstante Beziehung gewährleisten müssen (Interview vom 25. März 2021b). Bisherige negative Beziehungserfahrungen der jungen Menschen können nach Dabbert (2017) die zukünftigen Beziehungen zu Menschen stören (S. 149), was sich im pädagogischen Alltag in herausfordernden Beziehungsgestaltungen zeigt. Brisch (2013) benennt als Folgen von Beziehungstraumatisierungen unsichere Bindungen und Bindungsstörungen (S. 159). Gemäss Weiss (2013) ist es daher zentral, den traumatisierten Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen, dass sie die Fähigkeit besitzen, neue Beziehungen einzugehen und emotionale Sicherheit zu erleben (zit. in Lang, 2016, S. 274). Dabei ist für pädagogische Fachkräfte ein Bewusstsein und reflexiver Umgang mit Übertragungsphänomenen wichtig, um den jungen Menschen korrigierende Beziehungserfahrungen zu ermöglichen (Dabbert, 2017, S. 150). Die Institution Eichbühl teilt den Heranwachsenden in der Begleitung des Alltags jeweils eine Person zu, was nach Klein Orientierung und Sicherheit schafft (Interview vom 22. März 2021b). Baumberger nennt in diesem Kontext die Methode „Leuchtturm“ (Interview vom 25. März 2021b). Traumatisierten Kindern und Jugendlichen in herausfordernden Phasen wird eine Person mit der Funktion eines Leuchtturms zugeteilt. Bei Wiedererleben aufgrund von Triggern, Übererregung oder Vermeidungsverhalten in sozialen Kontexten mit Peers handeln die Sozialpädagog*innen als Leuchtturm bzw. Hilfs-Ich (ebd.). Das Hilfs-Ich unterstützt die Kinder und Jugendlichen in der Selbstregulation, indem die Sozialpädagog*innen sie beispielsweise situativ aus der Gruppe herausnehmen können oder Gefühle verbalisieren. Die Methode ermöglicht, dass Kinder und Jugendliche an Aktivitäten teilnehmen können, ohne dass sie Schuld und Scham erfahren. Baumberger betont, dass die Kinder und Jugendlichen im Alltag gerne einen Leuchtturm an ihrer Seite haben, weil sie sich dadurch sicherer fühlen (Interview vom 25. März 2021b). Die genannten Beispiele aus der Praxis lassen sich mit dem personalen sicheren Ort aus der Theorie verbinden. Baierl (2016b) beschreibt den personalen sicheren Ort als eine Person, die nebst dem Vermitteln von Sicherheit und Geborgenheit die Heranwachsenden auch vor äusseren Gefahren schützt sowie durch zuverlässige Begleitung Herausforderungen zu meistern hilft (S.60). Der personale sichere Ort ermöglicht, dass verlässliche, sichere und liebevolle Beziehungen erlebt und alte Beziehungserfahrungen korrigiert werden können (ebd.). Auch Fischer sieht positive Beziehungserfahrungen als Basis, um neue zwischenmenschliche Erfahrungen zu machen (Interview vom 09. März 2021b). Wübker (2020) ergänzt, dass eine sichere Bindung ein positives Selbstwertgefühl fördert (S. 21), was den Kindern und Jugendlichen verhilft, ihr Selbst als sicheren Ort wahrzunehmen. Baierl (2016b) sieht das Selbstwerterleben als wesentlichen Bestandteil, um das Selbst als sicheren Ort zu erfahren (S.68). Weiss (2009) ergänzt, dass traumatisierte Heranwachsende ihr Selbst mithilfe der Selbstbemächtigung und einer wertschätzenden Begleitung seitens der Sozialpädagog*innen wieder

erlangen können (S. 158). Daher muss die Würdigung der Lebensleistung, das Benennen von Ressourcen und die Unterstützung sich selbst zu bemächtigen, zentraler Bestandteil einer traumapädagogischen Haltung werden (Weiss, 2009, S. 157). Die Wichtigkeit der Selbstbemächtigung und korrigierenden Beziehungserfahrungen für die Soziale Arbeit wird im Berufskodex wie folgt festgehalten: „Die Profession Soziale Arbeit fördert den sozialen Wandel, Problemlösungen in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen mit dem Ziel, das Wohlbefinden der einzelnen Menschen anzuheben“ (AvenirSocial, 2010, S. 8).

Gruppe als (un)sicherer Ort

Die Wohngruppe stellt laut Scherwath und Friedrich (2016) einen wichtigen Bestandteil bei der Schaffung eines äusseren sicheren Ortes dar (S. 83). Meier führt im Interview vom 05. März 2021a aus, dass eine positive Gruppendynamik einen sicheren Ort schaffen kann. Entgegengesetzt verursachen destruktive Dynamiken einen unsicheren Ort, welche die Fachpersonen unverzüglich aufgreifen und thematisieren müssen (ebd.). Die Zunahme von traumatisierten Kindern und Jugendlichen im stationären Setting erhöht die Gefahr von Triggerpunkten sowie Retraumatisierungen in der Gruppe, so Klein (Interview vom 22. März 2021b). Aus allen geführten Expert*inneninterviews wurde ersichtlich, dass die Fachpersonen sich diesen Gefahren und Herausforderungen bewusst sind. Diese Aspekte werden auch in der Theorie abgedeckt. Nach Bausum (2016) soll die Gruppe einen sicheren Ort darstellen, an welchem die Heranwachsenden als Gruppe und als Individuum Selbstbemächtigung erleben können (S. 305). Das (trauma-)pädagogische Handeln verfolgt das Ziel, den jungen Menschen Selbstwirksamkeit in sozialen Kontakten zu ermöglichen. Bausum weist auf die Gefahr hin, dass individuelle traumatische Lebenserfahrungen von jungen Menschen diese im Erfahren von förderlichen Gruppenprozessen stören oder beeinträchtigen können (ebd.). Baumberger legt im Alltag den Fokus auf die Technik des Verbalisierens, um mithilfe dieser Übersetzungsarbeit das Mitschwingen in Dynamiken zu durchbrechen. (Interview vom 25. März 2021b). Die Übersetzungsarbeit bietet sich zudem an, um individuelle Themen und Ängste in der Gruppe zu thematisieren (ebd.). Fischer stärkt einen transparenten Umgang in der Gruppe, um für individuelle Herausforderungen zu sensibilisieren (Interview vom 09. März 2021b). Bausum (2016) stützt diese Vorgehensweise und betont die Notwendigkeit in der traumapädagogischen Gruppenarbeit einen transparenten Umgang mit Traumafolgen zu pflegen (S. 308). Dies hat zum Ziel, der Isolation, Scham und Tabuisierung, welche mit den traumatischen Erfahrungen einhergehen, entgegenzuwirken (ebd.).

Die Autorenschaft bemerkt, dass sich die interviewten Expert*innen zwiegespalten gegenüber dem Zusammenspiel der Gruppe und dem Individuum unter traumapädagogischer Betrachtungsweise zeigen. Schmid gewichtet in seiner Definition der Traumapädagogik die Wichtigkeit einer pädagogischen Gruppenarbeit kaum, sondern fokussiert auf das Individuum (vgl. Kapitel 2.2). Bausum (2009) bezieht

dahingehend klar Stellung, indem er formuliert, dass die Gruppe ein wichtiger Bestandteil der traumapädagogischen Arbeit bildet (S. 187). Für die traumatisierten Heranwachsenden wird demnach mit der Gruppe ein Gefäss geschaffen, um sich mit den eigenen traumatischen Erfahrungen auseinanderzusetzen und daraus bestenfalls korrigierende positive Erfahrungen in sozialen Beziehungen zu erfahren (ebd.). Der Berufskodex untermauert die Aussage von Bausum folgendermassen: „Alle Menschen haben das Anrecht auf die Befriedigung existentieller Bedürfnisse sowie auf die Integrität und Integration in ein soziales Umfeld. Gleichzeitig sind Menschen verpflichtet, andere bei der Verwirklichung dieses Anrechts zu unterstützen“ (AvenirSocial, 2010, S. 6). Aus fachlicher Perspektive wird demnach verdeutlicht, wie wichtig die Gruppe im traumapädagogischen Ansatz ist.

Gruppenpädagogische Interventionen

Bausum (2013) erläutert, dass gruppenpädagogische Interventionen entscheidend für die Entwicklung eines sicheren Ortes sind (zit. in Scherwath & Friedrich, 2016, S. 83). Daraus resultieren heilende und tragende Gemeinschaften (ebd.). Die Expert*innen nennen in diesem Zusammenhang Gefässe für gruppenspezifische Themen wie Jugendforen, Gruppensitzungen, Gruppenräte und gemeinsame Aktivitäten als gruppenpädagogische Interventionen. Lang et al. (2013) sind überzeugt, dass klare Strukturen im Wohngruppenalltag emotionale Sicherheit schaffen und die Gruppe gewinnbringend unterstützen (S. 95). Zu den haltgebenden Strukturen im Gruppenkontext zählen Rituale, Gruppenaktivitäten und standardisierte Gesprächsrunden (ebd.). Baumberger unterstreicht die Wichtigkeit, Gruppenaktivitäten einer Traumalogik unterzuordnen (Interview vom 25. März 2021b). Konkret meint sie, bevorstehende Aktivitäten genau zu planen und präventive Überlegungen in Bezug auf die Gruppendynamik bereits vor der Umsetzung zu machen (ebd.). Baierl (2016b) ergänzt, dass es wichtig ist die Heranwachsenden vor möglichen Gefahren zu schützen (S. 60).

5.3 Sichere Übergänge

Kuster führt aus, dass geplante Übergänge in der Regel kein Problem darstellen, da genügend Zeit zur Verfügung steht und Sozialpädagog*innen gewinnbringend herbeigezogen werden können (Interview vom 05. März 2021a). Die Expert*innen sind einer Meinung, dass die grosse Herausforderung bei ungeplanten Übergängen besteht. Die Autorenschaft sieht dabei ein grosses Verbesserungspotential für die pädagogische Praxis und erachtet weitere empirische Untersuchung für diese Thematik als zentral, um den Blick auf sichere Übergänge in der traumapädagogischen Arbeit zu lenken.

Herausforderung bei ungeplanten Abbrüchen und Übergängen

Baumberger und Wyler betonen, dass Abbrüche reduziert werden müssen (Interview vom 25. März 2021b und 25. März 2021a). Schmid (2013) spricht davon, dass das Verhindern von Abbrüchen und

Heimkarrieren für traumatisierte Kinder und Jugendlichen eine grosse Bedeutung hat (S. 64). Da traumatisierte Kinder und Jugendliche ein erhöhtes Risiko haben, mehrere Fremdplatzierungen zu durchlaufen (Pérez et al., 2011; zit. in Schmid, 2014, S. 15) und jede fünfte stationäre Massnahme innerhalb des ersten Jahres frühzeitig beendet wird (Schmid, 2007; zit. in Kühn & Bialek, 2016, S. 71), besteht hierbei dringender Handlungsbedarf. Denn jeder Heimwechsel stellt erneute Beziehungsabbrüche dar, was die Bindungsstörung verstärkt (Schmid et al., 2007, S. 340). Genau solche wiederholte Beziehungsabbrüche sollten verhindert werden, da sie langfristige negative Auswirkungen auf die gesellschaftliche Teilhabe und Gesundheit haben (Schmid, 2010; Schmid u. Fegert, 2012; Schmid et al., im Druck; zit. in Schmid & Lang, 2012, S. 338). Gemäss Berufskodex von AvenirSocial (2010) ist die Soziale Arbeit dazu verpflichtet, Menschen und Gruppen, die in ihrer Lebensverwirklichung illegitim eingeschränkt sind und deren Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend ist, zu unterstützen (S. 6). Mit diesem Grundsatz wird deutlich, wie wichtig die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe und der Zugang zu Ressourcen für beziehungs-traumatisierte Kinder ist.

Alle Expert*innen sehen das grosse Problem für die Gestaltung von sicheren Übergängen in fehlenden Ressourcen. Dies hindere Institutionen daran, den traumapädagogischen Ansatz vollumfassend umsetzen zu können. Überraschenderweise werden in der verwendeten Literatur unzureichende Ressourcen als Begründung für Abbrüche nicht erwähnt. Hingegen benennt Gahleitner (2007) Überforderungs- und Ohnmachtserfahrungen von Mitarbeitenden als mögliche Gründe für Abbrüche (zit. in Wübker, 2020, S. 52), was wiederum bei den Expert*inneninterviews nicht erwähnt wurde. Daraus stellt sich für die Autorenschaft die Frage, ob niemand überfordert ist, ob niemand solche Erfahrungen transparent kommunizieren möchte oder sie sich dessen nicht bewusst sind. Als fachlicher Perspektive lässt sich folgern, dass Gründe für Abbrüche in der Praxis aufgrund multidimensionaler Probleme auf verschiedenen Ebenen sicherlich vielfältig sind und somit zusammenhängende Ursachen eine Rolle spielen. Ursachen wie beispielsweise schwer tragbare traumatisierte junge Menschen, Überforderung von Sozialpädagog*innen und Leitungskräften, Ressourcenknappheit, fehlendes Fachwissen und mangelnde Zusammenarbeit können dazu führen, dass es zu häufig zu Abbrüchen kommt.

Sichere Übergänge schaffen

Um ungeplante Übergänge künftig zu verhindern, sagt Wyler aus, dass Zusatzressourcen gesprochen werden müssen (Interview vom 25. März 2021a). Baumberger fügt an, dass Ringlikon 300 Stellenprozente für intensivpädagogische Settings erhalten hat (Interview vom 25. März 2021b). Des Weiteren analysiert Ringlikon vergangene Übergänge und zieht Schlüsse daraus (ebd.). Wyler und Klein plädieren dafür, Übergangskonzepte für sichere Übergänge zu nutzen, wie dies die ZKJ (Ringlikon und Eichbühl) zur Verfügung stellt (Interview vom 25. März 2021a, 22. März 2021b). Das Übergangskonzept der ZKJ zeigt den Ablauf bei Übergängen anhand mehrerer Schritte auf und bietet Leistungen in der

Übergangsbegleitung (Interview vom 25. März 2021a, 22. März 2021b). Fischer und Klein sehen die Aufgabe der Institutionsleitung darin, Strukturen und Prozesse für sichere Übergänge zu schaffen (Interview vom 09. März 2021b, 22. März 2021b). Lehner betont den Schutz der Mitarbeitenden, da sie emotional involviert sind (Interview vom 05. März 2021b). Dies wird durch Schmid und Lang (2013) belegt, denn Abbrüche wirken auch auf Fachkräfte, da sie emotionale Beziehungen zu Klienten hatten und eine Folge vieler Abbrüche die Abnahme des sozialen Engagements mit sich bringen kann (zit. in Schmid, 2014, S. 16).

Für die Austrittsphase erachtet Baumberger eine enge Begleitung, inklusive guter Vorbereitung, Begleitung beim Schnuppern und Auffangen von Ängsten und Zusatzressourcen wie das Krisenmanagement als wichtige Elemente (Interview vom 25. März 2021b). Um sichere Übergänge zu ermöglichen, wird in der Literatur einerseits betont, dass die professionelle Vorbereitung der ehemaligen Institution wichtig ist, so dass die Folgeinstitution einen sicheren Ort für Traumatisierte herstellen kann (Schmid et al., 2017, S. 206). Andererseits erachtet es Schmid (2014) für Traumatisierte als wichtig, dass sie auf den Wechsel vorbereitet und über die neue Institution aufgeklärt werden, was viel Zeit benötigt (S. 16). Auch Kuster betont die Wichtigkeit, dass Sozialpädagog*innen Sicherheit im Alltag bieten und Fragen beantworten (Interview vom 05. März 2021a). Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich alle Expert*innen darüber einig sind, auch nach Austritt die Beziehung nach Wunsch des oder der Betroffenen aufrecht zu erhalten, damit abrupte Beziehungsabbrüche vermieden werden können. Aus fachlicher Perspektive ist die Aufrechterhaltung der Beziehung zu ehemals platzierten Kindern und Jugendlichen durchaus sinnvoll, dabei stellt sich jedoch die Frage, ob hierfür genügend Ressourcen zur Verfügung stehen bzw. inwiefern zusätzliche Ressourcen gesprochen werden können. Klein empfindet bei der Eintrittsphase das Kennenlerngespräch, Schnuppern und Nachfragen essenziell für die Herstellung eines sicheren Übergangs (Interview vom 22. März 2021b). Lang und Lang (2013) bringen diesbezüglich auf den Punkt: „Gerade in Zeiten von Veränderungen, in Zeiten von Neuem- wenn zum Beispiel ein Kind neu in die Gruppe kommt- braucht es für alle Beteiligten, vor allem jedoch für das Kind das kommt, in der Übergangs- und Eingewöhnungsphase angemessene Erklärungen, begleitetes Kennenlernen des Umfeldes und Klarheit“ (S. 121). Klein erachtet ebenfalls die Wahlmöglichkeiten bei einer Fremdplatzierung bzw. Institutionswechsel als essenziell (Interview vom 22. März 2021b). Deidesheimer (2014) verweisen für ein sicheres Ankommen auf vorbereitete und umfassende Vorstellungs- und Aufnahmeverfahren, die das Gefühl vermitteln sollen, dass die Kinder und Jugendlichen ernstgenommen, willkommen und wahrgenommen werden (S. 129). Dies ist enorm wichtig, weil bei einem Übergang vielerlei Ängste mitschwingen (ebd.).

Einbezug der Gruppe bei Übergängen

Baumberger beschreibt die gruppenspezifische Aufgabe von Sozialpädagog*innen darin, Brücken zu bauen und Übersetzungsarbeit zu leisten, um zu ermöglichen, dass Gefühle gezeigt werden und nachhaltige positive Beziehungserfahrungen in Erinnerung bleiben können (Interview vom 25. März 2021b). Klein will gruppendynamische Prozesse fördern, indem Ängste in der Gruppe angesprochen werden (Interview vom 22. März 2021b). Alle interviewten Expert*innen sehen bei Ein- und Austritten Gruppenrituale als zentrales Element, um sichere Übergänge zu gestalten. Die Rituale sollen in partizipativen Prozessen beispielsweise in Form von gemeinsamen Geschenken, Plakaten und Festen entstehen. Einen würdevollen Abschluss und Rituale empfindet auch Schmid (2016) wichtig für den Einbezug der Gruppe bei Übergängen (S. 89).

Zusammenarbeit

Alle Expert*innen sagen einstimmig, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Institutionen unabdingbar ist. Osterwalder und Baumberger benennen Instrumente wie Berichte und Gespräche, die wichtig sind, um die erarbeitete Sicherheit und Stabilität an die Folgeinstitution weiterzugeben und die Arbeitsweisen abzugleichen (Interview vom 05. März 2021c, 25. März 2021b). Gemäss Schmid (2016) besteht die Notwendigkeit darin, dass die abgebende und aufnehmende Institution den Fall gemeinsam besprechen und reflektieren (S. 89). Dies hat zum Ziel, dass die Folgeinstitution herausfordernde Verhaltensweisen tragen und Beziehungsfallen erkennen kann, damit Kinder und Jugendliche gehalten werden können. Ausserdem ist es wichtig, dass Probleme beim Abbruch transparent kommuniziert werden (ebd.). Das Problem bei der interinstitutionellen Zusammenarbeit liegt allerdings darin, dass wenige Nachfolgeinstitutionen traumapädagogisch ausgerichtet sind und eine enge Zusammenarbeit nicht immer erwünscht ist (Baumberger, Interview vom 25. März 2021b). Küng fände es sinnvoll, wenn Kleinkind- und Jugendheime an einem Ort wären (Interview vom 22. März 2021a), was Sicherheit, Stabilität und Kontinuität über Jahre ermöglichen würde. Drei von vier Institutionen schätzen die enge interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Therapeut*innen und Psycholog*innen und betonen deren Wert für die Gestaltung von sicheren Übergängen. Baumberger und Klein bekräftigen die Wichtigkeit der Zusammenarbeit und fordern mehr Vernetzung für eine erhöhte Wirksamkeit der Traumapädagogik (Interview vom 25. März 2021b, 22. März 2021b). Dies bestärkt Schmid (2013), indem er für eine Kooperation zwischen stationären Institutionen und Kinder- und Jugendpsychiatrien plädiert, um Übergänge bzw. Verschiebungen zwischen Institution und Psychiatrie zu verhindern (S. 68-69).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sichere Übergänge in der Literatur kaum beleuchtet werden, was ein grosses Entwicklungspotential darstellt. Obwohl die Forschungsergebnisse viele Hinweise

liefern, auf was bei Übergängen geachtet werden muss, stellen einige Expert*innenaussagen hypothetische Überlegungen dar. Sie verweisen insbesondere auf eine engere interinstitutionelle Zusammenarbeit, die ausgebaut werden soll und benennen einstimmig fehlende Ressourcen als hinderlichen Faktor für die Gestaltung von sicheren Übergängen. Folglich deckt die Gestaltung von sicheren Übergängen einen grossen (trauma-)pädagogischen Handlungsbedarf auf.

6 Schlussfolgerung

Nachfolgend werden die eingangs vorgestellten Forschungsfragen beantwortet. Die vorliegende Arbeit wird abgerundet durch Empfehlungen für die Praxis und einem Ausblick, der Einblick in neue Fragen gewährt, die in zukünftigen Bachelor-Arbeiten bearbeitet werden könnten.

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Entlang der Unterfragen zu den Forschungsthemen der traumapädagogischen Grundhaltung, dem sicheren Ort und sicheren Übergängen beantwortet die Autorenschaft abschliessend die Forschungsfrage zur Vermittlung von Sicherheit.

„Wie charakterisiert sich die traumapädagogische Grundhaltung in der Arbeit mit beziehungs-traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe?“

Die traumapädagogische Grundhaltung zeichnet sich durch die Annahme des Guten Grundes, Wertschätzung, Transparenz, Partizipation und Spass und Freude aus. Diese fünf traumapädagogischen Grundhaltungen widerspiegeln sich im förderlichen traumapädagogischen Milieu, welches den traumatisierten Kindern und Jugendlichen Sicherheit vermittelt. Das förderliche traumapädagogische Milieu zeichnet sich zudem durch Berechenbarkeit, Ermutigung, Beziehungsangebote und individuelle Entwicklungsförderung aus. Herausfordernde Verhaltensweisen und Traumafolgesymptome von traumatisierten Kindern und Jugendlichen haben immer einen Guten Grund. Diese Guten Gründe können Sozialpädagog*innen mithilfe erworbenem psychotraumatologischem Fachwissen aus Weiterbildungen und reflexiven Prozessen verstehen lernen und die Überlebensstrategien der Betroffenen wertschätzen. Damit Traumatisierte ihr Problemverhalten aufgeben können, erarbeiten sie gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften alternative Verhaltensweisen. Eine wertschätzende Gruppenkultur wird innerhalb der Wohngruppe mit allen Mitgliedern gemeinsam erarbeitet, um gegenseitiges Verständnis und Respekt in Bezug auf individuelle Lebensgeschichten und Schwierigkeiten im Verhalten aufzubauen. Sozialpädagog*innen sind dafür verantwortlich, geeignete Rahmenbedingungen und Gefässe zu schaffen. Klare Strukturen und gemeinsam erarbeitete Gruppenregeln schaffen Sicherheit und Orte der Berechenbarkeit für traumatisierte Kinder und Jugendliche. Individuelle Regeln sind ein wichtiger Bestandteil einer traumapädagogischen Ausrichtung, die sich durch einen transparenten Umgang in

der Gruppe etablieren sollen. Eine positive Lebenseinstellung der Leitungskräfte sowie ermutigende Sozialpädagog*innen mit dem Blick auf Stärken, Ressourcen und Lösungen sind wichtig, um Selbstwirksamkeit und Selbstbemächtigung zu ermöglichen. Für die erfolgreiche Umsetzung der Grundhaltung in der pädagogischen Praxis wird sie auf allen Ebenen wie der Leitung und der Sozialpädagog*innen verinnerlicht und von den Kindern und Jugendlichen in der Gruppe gelebt. Als zentrales Forschungsergebnis kann geschlussfolgert werden, dass eine konzeptionelle Rahmung keine notwendige Bedingung darstellt, um eine traumapädagogische Grundhaltung in der Institution zu verinnerlichen. Vielmehr handelt es sich bei der Traumapädagogik um eine verinnerlichte Haltung.

„Inwiefern wird ein sicherer Ort für beziehungs-traumatisierte Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe hergestellt?“

Wenn Führungskräfte eine verinnerlichte traumapädagogische Grundhaltung im Alltag (vor)leben, können sich Mitarbeitende wohl und sicher fühlen. Das Erfahren von Sicherheit ermöglicht den pädagogischen Fachkräften, wiederum einen sicheren Ort für die traumatisierten Kinder und Jugendliche zu schaffen. Somit stellen die Leitungspersonen ein Modell für die Sozialpädagog*innen dar und die Sozialpädagog*innen gelten als Modell für die Heranwachsenden. Die institutionellen Rahmenbedingungen bilden einen wichtigen Bestandteil für die Herstellung eines äusseren sicheren Ortes. Wichtige Voraussetzungen stellen ausreichende Ressourcen dar. Dabei besteht die Aufgabe der Führungskräfte darin, die materiellen (Finanzen und Infrastruktur) und personellen Ressourcen bewusst und sinnvoll einzusetzen. Zum Beispiel mit einer maximalen Gruppengrösse von sieben Personen oder Einzelzimmern. Ein internes Krisenmanagement kann flexible personelle Ressourcen bieten, um in Krisensituationen beispielsweise in Form von intensivpädagogischen Settings handlungsfähig zu bleiben und Krisen institutionsintern aufzufangen. Des Weiteren ist eine wertschätzende und positive Personalführung essenziell für die Herstellung von Sicherheit für die Sozialpädagog*innen. Dies beinhaltet schützende und transparente Rahmenbedingungen, eine wachsame Präsenz sowie Unterstützung in Krisensituationen. Sozialpädagog*innen erfahren zudem Sicherheit, wenn ihnen genügend Austauschgefässe zur Verfügung stehen, in denen sie die Selbstfürsorge pflegen, sich Fachwissen durch Weiterbildungen aneignen und Reflexion im Team praktizieren können. Die Forschungsergebnisse zeigen auf, dass räumlich sichere Orte für pädagogische Fachkräfte wie das Büro extrem wichtig sind, obwohl dies in der Literatur kaum thematisiert wird. Die sicherheitsfördernden Rahmenbedingungen ermöglichen den pädagogischen Fachkräften Kindern und Jugendlichen einen personalen sicheren Ort zu bieten. Beziehungs-traumatisierte Kinder und Jugendliche benötigen einen sicheren Hafen, was berechenbare, verlässliche und stabile Sozialpädagog*innen impliziert. Indem sie die Erfahrung von konstanten und positiven Beziehungen machen, werden ungünstige Beziehungserfahrungen korrigiert. Sicherheits-schaffende Beziehungsangebote und korrigierende Beziehungserfahrungen ermöglichen das Selbst als

sicheren Ort wahrzunehmen, einen höheren Selbstwertes zu entwickeln und die Selbstwirksamkeit zu stärken, was schliesslich die individuelle Entwicklung positiv beeinflusst. Die Selbstbemächtigung unterstützt die Traumatisierten auf dem Weg, ihr Selbst als sicheren Ort zu erfahren. Das beinhaltet sich selbst besser zu verstehen und akzeptieren, die eigenen Körperreaktionen wahrzunehmen, Gefühle zuzulassen und sich selbst regulieren zu können. Folglich werden die jungen Menschen wieder handlungsfähiger sowie Subjekt ihres Lebens und können ihr Leben selbstbestimmter gestalten.

Als zentrales Forschungsergebnis zeichnet sich die Gruppe als wichtiger Bestandteil des äusseren sicheren Ortes ab. Innerhalb der Gruppe können traumatisierte Kinder und Jugendliche Sicherheit in sozialen Beziehungen erfahren. Dabei gilt es Risiken wie Retraumatisierungen zu berücksichtigen und die Gruppendynamik gut zu beobachten und steuern. Durch gruppenpädagogische und gemeinschaftsfördernde Gefässe wird Sicherheit geschaffen. Um dem komplexen Spannungsfeld von Individuum und Gruppe zu begegnen, ist eine wertschätzenden Gruppenkultur von grosser Bedeutung.

„Wie können Übergänge in der stationären Kinder- und Jugendhilfe möglichst sicher gestaltet werden?“

Mithilfe eines intensivpädagogischen Settings innerhalb der Institution, welches 1 zu 1 Begleitungen in Krisen bietet, können Abbrüche bzw. ungeplante Übergänge verhindert werden. Das intensivpädagogische Setting verhilft beziehungs-traumatisierte Kinder und Jugendliche mit stark herausfordernden Verhaltensweisen zu tragen. Die Aufgabe der Institution beinhaltet die Erschaffung von förderlichen Strukturen und Prozessen, um sichere Übergänge zu gewährleisten. Beispielsweise ermöglicht ein institutionelles Übergangskonzept strukturierte und sichere Übergänge, indem Abläufe und Zuständigkeiten klar geregelt sind und Leistungen für die Übergangsbegleitung bereitgestellt werden. Bei Ein- und Austritten ist eine enge Begleitung der Sozialpädagog*innen die grundlegende Basis, um den Heranwachsenden bei verunsichernden Übergangsphasen möglichst viel Sicherheit zu vermitteln. Dies beinhaltet einerseits, dass sie gemeinsame Vorbereitungen für den neuen Ort treffen wie beispielsweise begleitetes Schnuppern sowie den Abschluss des alten Ortes gemeinsam gestalten. Bei Übergängen spielen Gruppenrituale eine grosse Rolle, um jemanden gemeinsam würdevoll zu verabschieden oder willkommen zu heissen. Besonders bereichernd sind Geschenke, Ausflüge oder Feste, wenn sie von der Gruppe partizipativ organisiert werden. Bei Übergängen ist das Bewusstsein notwendig, dass Veränderungen viel Zeit benötigen und viele Unsicherheiten und Ängste mit sich bringen, die bei Bedarf genügend Raum erhalten sollen. Daraus resultiert die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte individuelle und gruppenspezifische Übersetzungsarbeit zu leisten und Brücken zu bauen, um Gefühle zu thematisieren und um zu stabilisieren. Andererseits ist die interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen Fachkräften elementar, um wichtige Informationen weiterzugeben resp. zu erhalten. Auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit psychologischen und therapeutischen Fachkräften ist sehr

gewinnbringend und notwendig für die Gestaltung von sicheren Übergängen. Aus der Forschung kann geschlussfolgert werden, dass die Gestaltung von sicheren Übergängen noch grosses traumapädagogisches Potential hat.

„Wie kann die Sozialpädagogik Sicherheit für beziehungstraumatisierte Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe schaffen?“

Die Forschungsarbeit zeigt, dass der traumapädagogische Ansatz traumatisierten Heranwachsenden Sicherheit und Stabilität vermitteln kann. Durch die Experten*inneninterviews wird ersichtlich, dass die Betrachtung der verschiedenen Ebenen wie Leitung, pädagogische Fachkräfte, traumatisierte Kinder und Jugendliche und Gruppe wesentlich sind, um Sicherheit zu ermöglichen. Dabei ist das Zusammenspiel und Funktionieren der Ebenen massgebend, um den traumapädagogischen Ansatz umsetzen zu können. Die Leitung ist in der Pflicht ihren Mitarbeitenden einen stabilen, sicheren und verlässlichen Rahmen bereitzustellen, so dass sie den Heranwachsenden durch korrigierende Beziehungserfahrungen Halt und Sicherheit in sozialen Kontakten vermitteln können. Zentral ist, dass die beziehungstraumatisierten Kinder und Jugendlichen einen sicheren und berechenbaren Ort erfahren, an dem sie stabilisiert werden und Retraumatisierungen vermieden werden. Ein intensivpädagogisches Setting ermöglicht Krisen institutionsintern aufzufangen, um Beziehungsabbrüche zu verhindern. Durch Selbstbemächtigung und sicherheitsfördernde Beziehungsangebote ist eine individuelle, dem Entwicklungsstand entsprechende Förderung der traumatisierten Heranwachsenden möglich, mit dem Ziel sie Subjekt ihres eigenen Lebens werden zu lassen. Daneben kann eine förderliche Gruppenkultur positive Beziehungserfahrungen, haltgebende Strukturen und sichere Gruppenerfahrungen ermöglichen, welche die Selbstwirksamkeit der Einzelnen und der Gruppe stärken. Die Forschungsarbeit hat die Wichtigkeit und den Stellenwert der Gruppe für die Sicherheit der Einzelnen aufgezeigt. Die Autorenschaft zieht aus den Forschungsergebnissen den Schluss, dass eine verinnerlichte traumapädagogische Grundhaltung, die sich an der BAG-TP und dem förderlichen traumapädagogischen Milieu orientiert, den traumatisierten Kindern und Jugendlichen viel Sicherheit vermitteln kann. Die verinnerlichte Grundhaltung, das bewusste Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen und die Schaffung von sicheren Orten für die Heranwachsenden sowie für die pädagogischen Fachkräfte sind wesentliche sicherheitsschaffende Elemente im traumapädagogischen Ansatz. Dadurch kann für Kinder und Jugendliche aus einem ursprünglich traumatisierenden Umfeld ein förderliches traumapädagogisches Milieu geschaffen werden.

Abschliessend möchte die Autorenschaft betonen, dass viele Einflussfaktoren wie Personen, Gruppen Strukturen, Prozesse und Dynamiken das Sicherheitsgefühl von beziehungstraumatisierten Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Hiermit wird deutlich, dass keine vollumfängliche Sicherheit geschaffen werden kann, aber ein möglichst hohes Sicherheitsstreben Ziel traumapädagogischer Arbeit ist.

6.2 Empfehlungen und Ausblick für die berufliche Praxis

Aus der Auseinandersetzung mit traumapädagogischer Literatur und den Forschungsergebnissen lassen sich die nachfolgenden Empfehlungen für die sozialpädagogische Praxis ableiten.

Die Autorenschaft empfiehlt traumaorientierten Institutionen eine mehrjährige gesamtinstitutionelle traumapädagogische Weiterbildung. Dies ist relevant, um Klärungs- und Reflexionsprozesse innerhalb der Institution anzukurbeln und zu klären, welches Verständnis vom handlungsleitenden Ansatz vorliegt und was für die Institution aus dem Ansatz bedeutsam ist. Zudem können sich die Institutionen in Weiterbildungen elementares traumapädagogisches Fachwissen aneignen und die traumapädagogische Grundhaltung verinnerlichen. Praktische Übungen in Form von Rollenspielen verhelfen den pädagogischen Fachkräften das Wissen und die Grundhaltung an Alltagssituation festzumachen und zu trainieren.

Konzeptentwicklungen sind ein grundlegendes Element in der sozialpädagogischen Praxis. Im Unterschied zu anderen Ansätzen erfordert die Traumapädagogik in besonderem Masse strukturelle Veränderungen, was ein Überdenken der bisherigen Strukturen, Prozesse und Grundsätze bedingt. Die Autorenschaft empfiehlt bestehende Konzepte mit einer traumapädagogischen Brille zu prüfen und konkrete Anpassungen vorzunehmen. Es geht nicht darum Konzepte neu zu entwerfen, sondern mit bewährten handlungsleitenden Ansätzen und Konzepten zu verbinden. Beispielsweise kann sich eine traumapädagogische Arbeitsgruppe mit der Gruppengrösse, einer förderlichen Infrastruktur oder der Erschaffung eines internen Krisenmanagements auseinandersetzen.

In der Traumapädagogik ist die Stabilisierung von Mitarbeitenden eine wichtige Voraussetzung, um einen sicheren Ort für Kinder und Jugendliche schaffen zu können. Wir empfehlen den Leitungspersonen ihre Mitarbeitenden eng zu unterstützen und ihren Rücken zu stärken. Die Leitung kann beispielsweise Sicherheit vermitteln, indem sie bei Notfällen und wichtigen Entscheidungen auf einem Pikettetelefon erreichbar ist und somit Verantwortung übernimmt.

Herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen bringen Sozialpädagog*innen immer wieder an ihre eigenen Grenzen. Insbesondere in der Traumapädagogik ist die Fürsorge von Mitarbeitenden zentral, weil Traumatisierte komplexe Symptome und Störungsbilder mitbringen. Um die Fürsorge sowie Selbst-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte zu stärken, empfehlen sich regelmässige Supervisionen und Fallbesprechungen mit Psycholog*innen und Therapeut*innen. Zudem empfiehlt die Autorenschaft den Sozialpädagog*innen, sich im Team auszutauschen, wo ihre räumlichen sicheren Orte als Rückzugsmöglichkeit im Alltag sind und diese zu

erschaffen. Beispielsweise in Form eines Pausenraums mit einer beruhigenden Atmosphäre, der nur für Mitarbeitende zugänglich ist.

Die Gestaltung von Übergängen ist generell wichtig in der Sozialpädagogik. Mit einem traumapädagogischen Blick erhalten Übergänge jedoch eine besondere Bedeutung, weil das traumapädagogische Milieu, insbesondere die Berechenbarkeit, gewährleistet werden muss. Folglich empfiehlt die Autorenschaft, dass für die Gestaltung von möglichst sicheren Übergängen die Zusammenarbeit zwischen Institutionen intensiviert wird. Konkret kann dies bedeuten, dass ein*e Übergangskoordinator*in pro Institution definiert wird, um Übergänge zu organisieren. Übergangskoordinator*innen übergeben den Bezugspersonen spezifische Teilaufgaben und führen institutionsübergreifende Aufgaben selbst aus. Hilfreich kann dabei beispielsweise ein Übergangskonzept mit klar definierten Zuständigkeiten und klaren Abläufen sein. Übergangskoordinator*innen sind hauptsächlich für die Zusammenarbeit mit der Nachfolgeinstitution verantwortlich und stehen untereinander bei Ein- und Austrittsphasen in engem Kontakt.

Eine weitere Empfehlung für die berufliche Praxis ist das Errichten eines internen Krisenmanagements, um Abbrüche zu reduzieren. Vor allem für traumatisierte Kinder und Jugendliche ist Beziehungskonstanz enorm wichtig, sodass sie sich sicher fühlen können. Mithilfe von intensivpädagogischen Settings können in Krisensituationen kurz- oder längerfristig 1 zu 1 Begleitungen ermöglicht werden. Die Zuwendung anstatt Abwendung, also Time-intense statt Time-out ist aus traumapädagogischer Betrachtungsweise wichtig, um beziehungstraumatisierten Kindern und Jugendlichen mithilfe verlässlichen und stabilen Beziehungen einen sicheren Ort zu bieten und sie dadurch tragen zu können.

Ermächtigung ist ein wichtiger Grundsatz im Berufsverständnis der Sozialen Arbeit. Insbesondere für traumatisierte Kinder und Jugendliche ist das Erleben von Selbstbemächtigung enorm wichtig für das Wohlbefinden und die Förderung ihrer Entwicklung, um der in der Kindheit erfahrenen Ohnmacht, Willkür und Abhängigkeit entgegenzuwirken. Damit Traumatisierte wieder Subjekte ihres Lebens werden können, empfiehlt die Autorenschaft die Selbstregulation auf kognitiver, emotionaler und körperlicher Ebene zu fördern, was die Voraussetzung für gelingende soziale Beziehungen schafft. Zum Beispiel hilft die Weil-Frage und ein Triggertagebuch, um das kognitive Selbstverstehen zu fördern. Mithilfe von Techniken zur Entspannung und zum Stressabbau wie beispielsweise dem Body-Scan wird die körperliche Selbstwahrnehmung begünstigt. Die Emotionsregulation kann mithilfe des Leuchtturms aufgebaut werden, indem Sozialpädagog*innen als Hilfs-Ichs Übersetzungsarbeit zwischen Gruppenmitgliedern leisten und die Betroffenen darin unterstützen, Gefühle zu verbalisieren.

Nebst der individuellen Förderung, die in der Traumapädagogik stark betont wird, wird empfohlen, innerhalb von gruppenzentrierten Gefässen wie Gruppensitzungen oder Gruppenräten die Selbstwahrnehmung und Selbstregulation zu fördern sowie Wohngruppenregeln gemeinsam zu erarbeiten. Wichtig dabei ist eine wertschätzende und transparente Gruppenkultur, in der über traumatische Erfahrungen gesprochen wird. Die Autorenschaft empfiehlt die Gruppe im Alltag aktiv miteinzubeziehen, da sie vielfältige soziale Lernmöglichkeiten bietet und zu einem äusseren sicheren Ort beitragen kann. Beispielsweise kann der Gruppe bei Ein- und Austritten die Verantwortung übertragen werden, Abschlussrituale wie beispielsweise personalisierte Geschenke zu gestalten.

Spass und Freude geht im anspruchsvollen und strukturierten sozialpädagogischen Alltag immer wieder unter, insbesondere in einem Setting mit sehr belasteten Kindern und Jugendlichen. Demzufolge will die Autorenschaft dazu anregen, eine positive und humorvolle Atmosphäre im Mitarbeitenden-Team sowie in der Gruppe mit den jungen Menschen zu pflegen. Beispielsweise kann jede Person zu Beginn der Team- oder Gruppensitzung über ein lustiges oder schönes Erlebnis mit einem anderen Kind oder Jugendlichen der vergangenen Woche berichten.

Als Ausblick für die berufliche Praxis kann abschliessend festgehalten werden, dass es für die Gestaltung von sicheren Übergängen eine engere interinstitutionelle Zusammenarbeit und deutlich mehr Ressourcen bedarf. Inwiefern traumaorientierte Institutionen die bestehenden Ressourcen bestmöglich einsetzen und wie sie mehr Ressourcen gesprochen bekommen, bilden Bestandteile weiterer Forschungsarbeiten. Zudem könnte eine nächste Bachelor-Arbeit die interinstitutionelle Zusammenarbeit bei (un-)geplanten Übergängen beleuchten, um die Sicherheit zu erhöhen.

7 Quellenverzeichnis

- Andreae de Hair, Ingeborg & Bausum, Jacob (2013). Die Grundhaltung der BAG-TP Traumapädagogik. Partizipation als Grundhaltung. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle et al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 115-118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Avenir Social (2010). *Berufskodex Sozialen Arbeit Schweiz. Eine Argumentation für die Praxis des Professionellen*. Bern: Avenir Social - Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.
- Baierl, Martin (2016a). Ist der Mitarbeiter gesund, freut sich das Kind: Mitarbeiterfürsorge und Selbstfürsorge für Mitarbeiter. In Martin Baierl & Kurt Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3. Aufl., S. 121-127). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baierl, Martin (2016b). Mit Sicherheit ein gutes Leben: Die fünf sicheren Orte. In Martin Baierl & Kurt Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3. Aufl., S. 56-71). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baierl, Martin (2016c). Mit Verständnis statt Missverständnis: Traumatisierung und Traumafolgen. In Martin Baierl & Kurt Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3. Aufl., S. 21-46). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bausum, Jacob (2009). Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung: „Ich bin und ich brauche euch“. In Jacob Bausum, Lutz Besser, Martin Kühn, & Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 179-188). Weinheim: Juventa.
- Bausum, Jacob (2016). „... mit einer Ansammlung von Einzelkämpfern“. Traumapädagogische Gruppenarbeit. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 303-313). Weinheim: Beltz.
- Besser, Lutz Ulrich (2009). Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. Wie Erfahrungen und traumatische Erlebnisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In Jacob Bausum, Lutz Besser, Martin Kühn &

Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 37-52). Weinheim: Juventa.

Bettelheim, Bruno (1987). *Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit*. Stuttgart: Beltz.

Brisch, Karl Heinz (2013). Schütze mich, damit ich mich finde. In Jacob Bausum, Ulrich Lutz, Martin Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. Aufl., S. 150-166). Weinheim: Beltz Juventa.

Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik [BAG-TP]. (2011). *Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der BAG-TP Traumapädagogik*. Gefunden unter <https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html>

Bundesverfassung vom 18. April 1999 (SR 101).

Cassée, Kitty (2007). *Kompetenzorientierung: Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen*. Bern: Haupt.

Dabbert, Lars (2017). Methodenbereiche und Haltungen in traumapädagogischen Handlungsfeldern. In David Zimmermann, Hans Rosenbrock & Lars Dabbert (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern* (S. 136-152). Weinheim: Beltz Juventa.

Deidesheimer, Beate (2014). Traumapädagogische Haltungen in der Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem. In Marc Schmid, Urs Kaiser, Ute Ziegenhain, Birgit Lang, Thomas Büchli et al. (Hrsg.), *Traumapädagogik und ihre Bedeutung für pädagogische Einrichtungen. Ein Projekt des Universitätsklinikums Ulm mit dem CJD e. V.* (S. 128-136). Hannover: SchönewothVerlag.

Dörr, Margret (2016). Psychoanalytische Pädagogik. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 44-55). Weinheim: Beltz.

Fischer, Gottfried & Riedesser, Peter (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Flick, Uwe, Von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2019). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Gahleitner, Silke Birgitta (2016). Milieutherapeutische und -pädagogische Konzepte. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 56-66). Weinheim: Beltz.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017). *Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen* (2., überarb. Aufl.). Köln: Psychiatrie Verlag.
- Gahleitner, Silke Birgitta, Kamptner, Carina & Ziegenhain, Ute (2016). Bindungstheorie in ihrer Bedeutung für die Traumapädagogik. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 115-122). Weinheim: Beltz.
- Gahleitner, Silke Birgitta & Weiss, Wilma (2016). Traumapädagogisches diagnostisches (Fall-)Verstehen. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 262-271). Weinheim: Beltz.
- Garbe, Elke (2015). *Das kindliche Entwicklungstrauma. Verstehen und bewältigen*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hipp, Michael (2014). Trauma, Traumafolgestörungen und ihr Einfluss auf die Erziehungskompetenz. Traumatisierte Familiensysteme im multiinstitutionellen Versorgungskontext. In Marita Krist, Adelheid Wolcke, Christina Weisbrod & Kathrin Ellermann-Boffo (Hrsg.), *Herausforderung Trauma. Diagnosen, Interventionen und Kooperationen der Erziehungsberatung* (S. 14-39). Weinheim: Beltz Juventa.
- Höpflinger, François (2020). Standardisierte Erhebungen – methodische Hinweise zu Umfragen. Gefunden unter <http://www.hoepflinger.com/fhtop/Umfragemethodik.pdf>
- Kessler, Tanja (2016). Diese Wut, die mich immer wieder einholt. Methodisches zur Arbeit mit traumatischer Übertragung und der Gegenreaktion. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 282-289). Weinheim: Beltz.

- Köckeritz, Christine (2016). Langzeitige Folgen früher Traumatisierung durch Gewalt und Vernachlässigung. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 351-370). Weinheim: Beltz.
- Kötterheinrich, Rolf & Schatow-Gembe, Swetlana (2018). *Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen. Eine explorative Studie zum subjektiven Erleben als Beitrag zur Gestaltung traumapädagogischer Interventionen in den stabilen Hilfen zur Erziehung*. Varel: Profero.
- Krumenacker, Franz-Josef (2001). Entwicklung beginnt mit Pädagogen: Über milieutherapeutische Beziehungsgestaltung. In St. Theresienhaus (Hrsg.), *Beziehungsarbeit in der Jugendhilfe. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten* (S. 13-50). Bremen: Amberg.
- Kühn, Martin (2009). "Macht eure Welt endlich wieder mit zu meiner!" Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In Jacob Bausum, Lutz Besser, Martin Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 23-35). Weinheim: Juventa.
- Kühn, Martin (2013). „Macht eure Welt zu meiner!“ Anmerkung zum Begriff der Traumapädagogik. In Jacob Bausum, Lutz-Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. Aufl., S. 24-37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, Martin & Bialek, Julia (2016). Behindertenpädagogik. Die Lehre vom «Anderssein», eine zentrale wissenschaftliche Wurzel der Traumapädagogik. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 67-78). Weinheim: Beltz.
- Lang, Birgit (2009). Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag. In Jacob Bausum, Lutz Besser, Martin Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 211-219). Weinheim: Juventa.
- Lang, Birgit (2013). Die Grundhaltung der BAG-TP Traumapädagogik. Freude und Spass als Grundhaltung. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle et al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 121-124). Weinheim: Beltz Juventa.

- Lang, Birgit, Schirmer, Claudia, Lang, Thomas, Andreae de Hair, Ingeborg, Wahle, Thomas et al. (Hrsg.). (2013). *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG-TP Traumapädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lang, Thomas (2016). Bindung und Trauma. Co-Regulation und Selbstregulation – die äussere und innere Welt korrigierender Beziehungserfahrungen. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 272-281). Weinheim: Beltz.
- Lang, Thomas & Lang, Birgit (2013). Die Grundhaltung der BAG-TP Traumapädagogik. Die Annahme des guten Grundes als Grundhaltung. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle et al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 107-112). Weinheim: Beltz Juventa.
- Macsenaere, Michael, Esser, Klaus, Knab, Eckhart & Hiller, Stephan (2014). *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Mayer, Horst Otto (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Mühlfeld, Claus, Windolf, Paul, Lampert, Norbert & Krüger, Heidi (1981). Auswertungsprobleme offener Interviews. *Soziale Welt*, 32 (3), S. 325-352.
- Nienstedt, Monika & Westermann, Armin (2007). *Pflegekinder und ihre Entwicklungschancen nach frühen traumatischen Erfahrungen* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oswald, Hans (2013). Was heisst qualitativ forschen?. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Anedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (5. Aufl., S. 71-87). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rothdeutsch-Granzer, Christina & Weiss, Wilma (2016). Reformatorische und emanzipatorische Pädagogik. Inspiration für die traumapädagogische Praxis und Theoriebildung. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 33-43). Weinheim: Beltz.
- Scherwath, Corinna & Friedrich, Sibylle (2016). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

- Scherwath, Corinna & Friedrich, Sibylle (2020). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Schirmer, Claudia (2016). Die Entwicklung der traumapädagogischen Standards. Ein Meilenstein in der stationären Erziehungshilfe. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 439-448). Weinheim: Beltz.
- Schmid, Marc (2013). Warum braucht es eine Traumapädagogik und traumapädagogische Standards? In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle et al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 56-82). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmid, Marc (2014). Eine Traumapädagogik braucht es, weil... – Die Projektidee und Überlegungen zur konkreten Umsetzung des Projekts. In Marc Schmid, Urs Kaiser, Ute Ziegenhain, Birgit Lang, Thomas Büchi et al. (Hrsg.), *Traumapädagogik und ihre Bedeutung für pädagogische Einrichtungen. Ein Projekt des Universitätsklinikums Ulm mit dem CJD e. V.* (S. 13-37). Hannover: SchöneworthVerlag.
- Schmid, Marc (2016). Nutzen der traumapädagogischen Haltung. Konzepte für ethische Fragestellungen im pädagogischen Alltag. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 80-92). Weinheim: Beltz.
- Schmid, Marc, Erb, Jessica, Fischer, Sophia, Kind, Nina & Fegert, Jörg M. (2017). *Abschlussbericht für den Fachausschuss für die Modellversuche und das Bundesamt für Justiz. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Modelversuchs „Implementierung, Evaluation und Verstetigung von traumapädagogischen Konzepten in sozialpädagogischen Institutionen des stationären Massnahmenvollzuges.“* Gefunden unter <https://www.bj.admin.ch/dam/bj/de/data/sicherheit/smv/modellversuche/evaluationsberichte/traumapaedagogik-schlussber-d.pdf>
- Schmid Marc, Kaiser Urs, Ziegenhain Ute, Birgit Lang, Thomas Büchli et al. (2014). *Traumapädagogik und ihre Bedeutung für pädagogische Einrichtungen. Ein Projekt des Universitätsklinikums Ulm mit dem CJD e. V.* Hannover: SchöneworthVerlag.
- Schmid, Marc & Lang, Birgit (2012). Was ist das Innovative und Neue an einer Traumapädagogik? In Marc Schmid, Michael Tetzler, Katharina Rensch & Susanne Schlüter-Müller (Hrsg.), *Handbuch Psychiatriebezogene Sozialpädagogik* (S. 337-351). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schmid, Marc & Lang, Birgit (2013). Überlegungen zum traumapädagogischen Umgang mit Regeln. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle et al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 280-308). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmid, Marc, Wiesinger, Detlev, Lang, Birgit, Jaszkowic, Karol & Fegert, Jörg M. (2007). Brauchen wir eine Traumapädagogik? Ein Plädoyer für die Entwicklung und Evaluation von traumapädagogischen Handlungskonzepten in der stationären Erziehungshilfe. *Kontext* 38 (4), 330-357.
- Wahle, Thomas & Lang, Thomas (2013). Die Grundhaltung der BAG-TP Traumapädagogik. Transparenz als Grundhaltung. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle et al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 118-121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weinberg, Dorothea (2005). *Traumatherapie mit Kindern. Strukturierte Trauma-Intervention und traumabezogene Spieltherapie*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Weiss, Wilma (2009). Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In Jacob Bausum, Lutz Besser, Martin Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 157-170). Weinheim: Juventa.
- Weiss, Wilma (2013a). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (7. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Weiss, Wilma (2013b). Selbstbemächtigung/ Selbstwirksamkeit – ein traumapädagogischer Beitrag zur Heilung. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle et al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 145-156). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiss, Wilma (2013c). Traumapädagogik – Geschichte, Entstehung und Bezüge. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle et al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 32-44). Weinheim: Beltz Juventa.

- Weiss, Wilma (2016a). Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine traumapädagogische Methode. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 290-302). Weinheim: Beltz.
- Weiss, Wilma (2016b). Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 20-32). Weinheim: Beltz.
- Weiss, Wilma & Schirmer, Claudia (2013). Die Grundhaltung der BAG-TP Traumapädagogik. Wertschätzung als Grundhaltung. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle et al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 112-114). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wolf, Klaus (1995). Hilfen zu Erziehung. In Schröer, Wolfgang, Struck, Norbert & Wolff, Mechthild (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 631-646). Weinheim: Juventa.
- Wöller, Wolfgang (2006). *Trauma und Persönlichkeitsstörungen. Psychodynamisch- integrative Therapie*. Stuttgart: Schauttauer.
- Wübker, Eike Johanne (2020). *Die Relevanz der Traumapädagogik für die stationäre Erziehungshilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zierer, Klaus (2009). Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), 928-944.
- Zimmermann, David (2017). Können wir uns aushalten? Beziehungstraumatisierungen und der Sichere Ort im pädagogischen Setting. In David Zimmermann, Hans Rosenbrock & Lars Dabbert (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihre Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern* (S. 35-46). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zwönitzer, Annabel, Ziegenhain, Ute, Schmid, Marc & Künster, Anne Katrin (2014). Chancen und Stolpersteine bei der Implementierung traumapädagogischer Konzepte im Bereich der stationären Jugendhilfe – Dokumentation eines Implementierungsprozesses. In Marc Schmid, Urs Kaiser, Ute Ziegenhain, Birgit Lang, Thomas Büchi et al. (Hrsg.), *Traumapädagogik und ihre Bedeutung für pädagogische Einrichtungen. Ein Projekt des Universitätsklinikums Ulm mit dem CJD e. V.* (S. 107-127). Hannover: SchönewothVerlag.

8 Anhang

A Leitfaden Expert*inneninterview

Name, Vorname der/des Interviewten:

Name der Institution:

Interviewdatum:

Interviewdauer:

Eröffnung:

- Begrüssung und Dank

Wir bedanken uns für die Bereitschaft am Interview teilzunehmen und für Ihr Einverständnis zur Tonband-/ Videoaufnahme und starten nun mit der Aufnahme.

- Hinweis auf Datenschutz (Anonymität & Einverständnis Aufnahme)
- Thema und Ziel des Interviews erwähnen

Forschungsfrage: Wie kann die Sozialpädagogik Sicherheit für traumatisierte Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe schaffen?

- Inhaltsüberblick über die Interviewblöcke (traumapädagogische Haltung, sicherer Ort, Gestaltung von Übergängen)
- Ungefähre Dauer des Interviews erwähnen (30-60'?)

Uns interessiert alles, bei Unklarheiten ungeniert nachfragen

Einstiegsfragen zur Ausbildung und Tätigkeit:

- Bitte erläutern Sie kurz Ihren beruflichen Hintergrund (Ausbildung, Weiterbildungen, Qualifikationen, Zielgruppe)
- Wie sieht Ihre Funktion und Ihr Tätigkeitsfeld in der Institution X aus? Beschreiben Sie bitte kurz Ihre Haupt-Aufgaben als Sozialpädagog*in.

Hauptfragen:

Thema traumapädagogische Grundhaltung

1) Was bedeutet für Sie als Fachperson eine traumapädagogische Grundhaltung?

1a) Vertiefungsfragen: Fokus theoretisch

- Welche Merkmale zeichnet für Sie eine traumapädagogische Grundhaltung aus? (Transparenz, Partizipation, Wertschätzung, Annahme des guten Grundes, Freunde & Spass)
- Wie lange arbeiten Sie nach einer traumapädagogischen Grundhaltung?

2) Wie ist die traumapädagogische Haltung in Ihrer Institution verankert?

- Arbeiten Sie nach einem traumaorientierten Konzept?
- Inhalte des **Konzeptes**

3) Wie setzen Sie die traumapädagogische Grundhaltung im Wohngruppenalltag um?

Vertiefungsfragen: Fokus praktisch

- Welche Grundsätze sind für Sie und das Team von besonderer Bedeutung?
- Wenn Konzept ja, wie wird es im Alltag umgesetzt?
- Können Sie sich an eine typische Situation erinnern, in der eine traumasensible Haltung besonders gefragt war? Wenn ja, welche?

Thema sicherer Ort

Die Gestaltung eines sicheren Ortes stellt ein wichtiges Merkmal des traumapädagogischen Ansatzes dar. Die folgenden Fragen beziehen sich auf den sicheren Ort für traumatisierte Kinder und Jugendliche im stationären Kontext.

4) Wie können Sie in ihrer Funktion einen sicheren Ort für traumatisierte Kinder und Jugendliche schaffen?

Vertiefungsfragen: Fokus SP's

- **Bedeutung:** Was bedeutet / beinhaltet für Sie einen sicheren Ort?
- Welchen Stellenwert hat die **Beziehungsarbeit**? Wie gestalten Sie diese?
- Inwiefern spielen **Strukturen, Regeln, Grenzsetzungen, räumliche Gestaltung** eine Rolle für den sicheren Ort ?

5) Welche Voraussetzungen muss die Institution schaffen, damit ein sicherer Ort für traumatisierte Kinder und Jugendliche ermöglicht werden kann?

5a) Vertiefungsfragen: Fokus Institution

- Welche strukturellen **Rahmenbedingungen** braucht es dazu?
- Welche **Ressourcen** werden benötigt?

5b) Vertiefungsfragen: Fokus Sozialpädagog*innen

- Wie werden die Sozialpädagog*innen geschützt und gestärkt? (**Psychohygiene, Austauschgefäße**)
- Werden **Aus- und Weiterbildungen** im Bereich der Traumapädagogik für Mitarbeitende vorausgesetzt und / oder ermöglicht?

Nach der Ebene der Institution und Sozialpädagog*innen wenden wir uns noch der Wohngruppe zu.

6) Inwiefern trägt die Gruppe im Wohngruppenalltag zu einem sicheren Ort bei?

Vertiefungsfragen: Fokus Gruppe

- Welche **Rolle** hat die Gruppe in Bezug auf die Gestaltung des sicheren Ortes?
- Welche **Herausforderung** und welche **Chancen** bringt die Gruppe mit sich?
- Wie fördern Sie die **Sicherheit** in der Gruppe? (Beispiel, Gruppenzusammenhalt)

Thema Übergänge

Insbesondere in der Arbeit mit Traumatisierten ist es wichtig, den Übergängen ausreichend Aufmerksamkeit zu schenken. Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Gestaltung von Übergängen bei Institutionswechseln.

7) Welche Aufgaben hat die Institution bei der Gestaltung von Übergängen? (Institutionswechsel)

Vertiefungsfragen: Fokus Institution

- Was gilt es bei **Eintritten und Austritten** zu beachten?
- Wie gestaltet ihr die **Zusammenarbeit** zwischen den Institutionen?

8) Wie gelingt es Sozialpädagog*innen möglichst sichere Übergänge für traumatisierte Kinder und Jugendliche zu gestalten?

Vertiefungsfragen: Fokus SP's (sicherer Übergang)

- Was ist aus **traumapädagogischer Sichtweise** bei Übergängen zu beachten?
- Was gibt es für **Ankommens- und Abschiedsrituale**?
- Was gilt es in Bezug auf die **Bezugspersonenarbeit** zu beachten?
- Was ist bei der **Zusammenarbeit** mit anderen Einrichtungen und Fachpersonen zu beachten? (Zuständigkeiten / Verantwortung)

9) Welche Bedeutung kommt der Gruppe zu, wenn es um die Gestaltung von Übergängen geht?

Vertiefungsfragen: Fokus Gruppe

- Welche **Rolle** hat die Gruppe bei den Übergängen?
- Bei welchen **Ritualen/ Elementen** ist die Gruppe in der Institution X involviert?
- Können Sie zur Anschauung **Beispiele** aus der Praxis nennen?

Thema Traumapädagogik Fazit

10) Was für ein Mehrwert sehen Sie im traumapädagogischen Ansatz für a) die traumatisierten Kinder und Jugendlichen und b) für die Soziale Arbeit?

Vertiefungsfragen:

- Fokus Klientel: Was für ein Mehrwert sehen Sie im traumapädagogischen Ansatz für die traumatisierten Kinder und Jugendlichen?
- Fokus SA: Und was für ein Mehrwert sehen Sie im traumapädagogischen Ansatz für die Soziale Arbeit (für Sozialpädagog*innen)?
- Was bietet die traumapädagogische Haltung, was „**andere Ansätze**“ nicht erfüllen?
- Was sind ihrer Meinung nach **Chancen und Herausforderungen** der Traumapädagogik?
- (Wo sehen Sie noch Handlungsbedarf?)

Abschlussfragen:

- Haben Sie noch Ergänzungen?
- Gibt es noch etwas, das Sie bis jetzt noch nicht gesagt haben und gerne noch ansprechen möchten?

Wir bedanken uns herzlich bei Ihnen für das Interview und Ihre Zeit. Ihre Aussagen waren sehr spannend und wir bedanken uns für den Einblick, den Sie uns im Rahmen des Interviews gewährt haben! Vielen lieben Dank!

Personendaten: (am Schluss abfragen)

- Geschlecht:
- Alter:
- Berufserfahrung:
- Wie lange arbeiten Sie in der Institution?
- Wie lange arbeiten Sie nach einer traumapädagogischen Grundhaltung?
- Traumapädagogik Ausbildung?