

Wegweiser oder Stolperstein?

Eine qualitative Untersuchung zu Strukturen der Früherkennung und Frühintervention aus Sicht der Schulsozialarbeit

Autorin: Andrea Sutter

Vertiefungsrichtung: Sozialarbeit

Studienjahrgang: 2022-2026

Diese Arbeit wurde am 5. Juli 2026 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



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

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.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

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 Studiengangleitung Bachelor

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 mehreren 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 und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen 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 Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2026

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht, wie Schulsozialarbeitende bestehende Strukturen der schulischen Früherkennung und Frühintervention (F+F) hinsichtlich ihrer Traumasensibilität beurteilen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Kinder in belastenden, gefährdenden oder potenziell traumatisierenden Lebenssituationen im Schulalltag häufig durch Veränderungen im Verhalten, Lernen oder in der sozialen Teilhabe sichtbar werden. Diese Signale können jedoch schnell fehlinterpretiert und Gefährdungssituationen erst spät erkannt werden. Methodisch basiert die Arbeit auf drei qualitativen Leitfadeninterviews mit Schulsozialarbeitenden aus dem Kanton Bern, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die theoretische Rahmung umfasst Grundlagen zu Trauma bei Kindern, dem Auftrag der Schulsozialarbeit sowie Wissen zur Traumapädagogik. Die Ergebnisse zeigen, dass F+F-Strukturen Halt und Handlungssicherheit bieten, jedoch nicht automatisch traumasensibel wirken. Entscheidend sind eine klare Trennung von Beobachtung und Interpretation, traumaspezifisches Fachwissen, sowie eine traumasensible Haltung. Die Arbeit kommt zum Schluss, dass traumasensible F+F strukturell verankert werden muss und neben klaren Verfahren auch gemeinsame Haltungen, Reflexionsräume, Weiterbildung und ausreichende Ressourcen benötigt.

Danksagung

Das Fertigstellen der Bachelorarbeit bedeutet nicht nur den Abschluss meines Studiums, sondern auch das Ende einer intensiven, lehrreichen und teilweise auch herausfordernden Zeit. Viele tolle und inspirierende Menschen haben mich auf diesem Weg begleitet, sei es fachlich, persönlich, emotional und manchmal auch einfach dadurch, dass sie im richtigen Moment da waren. Allen diesen Menschen, die auf ihre Weise zu diesem Weg beigetragen haben, danke ich herzlich.

Besonders danken möchte ich meiner Begleitperson Anne Zimmermann. Sie hat mir während des Arbeitsprozesses Orientierung gegeben, mich motiviert und mir Zuspruch geschenkt, wenn ich selbst nicht mehr wusste, wohin die Reise gehen soll.

Ein herzlicher Dank gilt den Schulsozialarbeitenden, die sich Zeit für die Interviews genommen und ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben. Eure Offenheit und ehrliche Einschätzungen und die Einblicke in euren unterschiedlichen Arbeitsalltag haben diese Arbeit erst möglich gemacht. Zudem hat mich eure professionelle und traumapädagogische Haltung sehr inspiriert.

Meinem Partner danke ich für seine Geduld, seine Unterstützung und dafür, dass er mich auch dann getragen hat, wenn ich den Überblick verloren habe. Ebenso danke ich meiner Familie, der Familie meines Partners und meinen Freund:innen für ihren moralischen Zuspruch, ihr Verständnis und ihre emotionale Unterstützung.

Ein riesiges «Merci» an meine lieben Freundinnen, welche meine Arbeit sorgfältig korrektur gelesen haben und mir während dieser intensiven Zeit seelisch und moralisch eine grosse Stütze waren.

Auch ein Dank gilt meinen Studienkolleg:innen. Ohne euch wäre dieses Studium nicht dasselbe gewesen. Wir haben gemeinsam gelernt, gezweifelt, gelacht, diskutiert, uns motiviert und uns durch manche anstrengende Prüfungsphase geboxt. Diese gemeinsamen Jahre haben mein Studium geprägt und bleiben mir weit über diese Arbeit hinaus in guter Erinnerung.

Andrea Sutter

Luzern, 05.07.2026

Metapher zur Traumapädagogik

«Es (Anm. das Kind) hat einen Rucksack, ich weiss, es hat etwas geleistet, dass es mit diesem Rucksack in die Schule kommt und ich probiere so die Situation zu schaffen, dass ich vielleicht einen Stuhl bereitstelle, wo es den Rucksack auch mal punktuell ablegen kann. Sodass sich das Kind wieder auf den Schulstoff oder eben auch auf die Gruppen konzentrieren kann.»

Susanne Wyniger & Deborah Bernhard (07:59)

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Danksagung	II
Inhaltsverzeichnis	IV
Abkürzungsverzeichnis	VII
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Problemstellung	2
1.3 Zielsetzung	2
1.4 Fragestellungen	3
1.5 Abgrenzung	3
1.6 Aufbau der Arbeit	4
2 Trauma bei Kindern	5
2.1 Trauma als Begriff.....	5
2.2 Formen von Trauma	5
2.3 Traumafolgen im Kindesalter	6
2.4 Fazit	9
3 Schulsozialarbeit.....	10
3.1 Auftrag der Schulsozialarbeit	10
3.2 Zielgruppen der Schulsozialarbeit.....	11
3.3 Institutionelle Einbettung der Schulsozialarbeit im Kanton Bern	11
3.4 Niederschwelligkeit, Vertrauen und Datenschutz	11
3.5 Fazit	12
4 Früherkennung als Auftrag der Schulsozialarbeit.....	13
4.1 Auftrag.....	13
4.2 F+F als Teil des Kindesschutzes	13
4.3 Ziel von F+F	14
4.4 Risiko- und Schutzfaktoren.....	14
4.5 F+F als Kooperationsauftrag	14
4.6 Fazit	15
5 Traumasensibilität als fachlicher Bezugsrahmen.....	16
5.1 Begriffliche Einordnung der Traumapädagogik und Traumasensibilität	16
5.2 Traumapädagogische Grundprinzipien als Grundlage traumasensiblen Handelns	17
5.3 Traumasensibilität im schulischen Kontext	19

5.4	Strukturelle Voraussetzungen traumasensiblen Handelns	20
5.5	Fazit	21
6	Forschungsdesign und Methodik	22
6.1	Forschungsgegenstand.....	22
6.2	Sampling.....	23
6.3	Datenerhebung	23
6.4	Datenaufbereitung.....	24
6.5	Datenauswertung.....	25
6.6	Gütekriterien.....	26
7	Darstellung der Forschungsergebnisse.....	27
7.1	Strukturelle Bedingungen von F+F.....	28
7.1.1	Organisatorischer Kontext zur Schule und Schulsozialarbeit.....	28
7.1.2	Zusammenarbeit mit Fachstellen	29
7.1.3	Datenschutz und Schweigepflicht.....	30
7.1.4	Zuständigkeit bei Gefährdungssituationen.....	31
7.1.5	Berufserfahrung und traumaspezifisches Fachwissen als Ressource	32
7.2	Konzeption und Aufbau der F+F-Leitfäden und Instrumente	33
7.2.1	Aufbau und Gestaltung der Instrumente zu F+F.....	33
7.2.2	Verbindlichkeit der Anwendung	34
7.3	Anwendung und Umsetzung von F+F im schulischen Alltag.....	35
7.3.1	Leitfaden als Orientierung	35
7.3.2	Wahrnehmung von Auffälligkeiten	35
7.3.3	Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Austausch	36
7.3.4	Handlungssicherheit bei Offenlegung und traumasensibles Handeln	37
7.3.5	Abgrenzung der professionellen Rolle.....	38
7.3.6	Elternarbeit.....	39
7.4	Grenzen und Herausforderungen bestehender F+F-Prozesse	40
7.4.1	Grenzen schriftlicher Leitfäden und standardisierter Prozesse	40
7.4.2	Fehleinschätzungen, Wissenslücken und uneinheitliches Trauma-Verständnis.....	41
7.4.3	Verdeckte und schwer erkennbare Belastungen	42
7.4.4	Unsicherheit bei der Einschätzung von Signalen.....	43
7.4.5	Unterschiede im fachlichen Wissensstand und Handeln der Akteur:innen	44
7.4.6	Ressourcen, rechtliche Grenzen und Belastung durch Gefährdungsmeldungen	45
7.5	Anforderungen an traumasensible F+F-Strukturen	46
7.5.1	Prozessorientiertes Verständnis von F+F	46

7.5.2	Klare Abläufe, Rollen und Zuständigkeiten	46
7.5.3	Integration von traumaspezifischem Fachwissen	47
7.5.4	Praktikabilität und einfache Darstellung.....	47
7.5.5	Partizipation und Transparenz gegenüber Kindern und Eltern.....	48
7.5.6	Weiterentwicklung interdisziplinärer Zusammenarbeit	48
7.5.7	Weiterbildung, Reflexion und traumapädagogische Haltung.....	49
8	Diskussion der Forschungsergebnisse	51
8.1	Fachliche Eigenständigkeit	51
8.2	Der «sichere Ort» - auch für Fachpersonen	52
8.3	Verbindlichkeit der F+F-Strukturen.....	52
8.4	Traumaisensible Beratungsgespräche und Rollenklarheit	53
8.5	Transparenz und Partizipation für Kinder und deren Eltern	54
8.6	Annahme des guten Grundes als verstehende Haltung.....	55
8.7	Inflationärer Gebrauch des Traumbegriffs und die Auswirkungen	56
8.8	Spannungsfeld Fachliche Einschätzung vs. formale Entscheidungsmacht.....	56
8.9	Spannungsfeld Vertrauen vs. Meldepflicht.....	57
8.10	Spannungsfeld Frühe Wahrnehmung vs. fehlende Anschlussangebote	57
8.11	Spannungsfeld Fachlicher Wissensstand vs. gemeinsame Verantwortung	58
8.12	Beantwortung der Forschungsfrage.....	59
9	Handlungsempfehlungen für die Praxis.....	61
9.1	Verbindlichkeit der Leitfäden stärken	61
9.2	Ausgestaltung des Leitfadens.....	61
9.3	Gemeinsames traumasensibles Grundverständnis fördern.....	62
9.4	Reflexionsräume und interdisziplinäre Zusammenarbeit institutionalisieren	62
9.5	Rollenklarheit und Triage absichern.....	63
9.6	Selbst- und Fürsorge im System Schule.....	63
10	Schlussfolgerungen.....	64
10.1	Kritische Würdigung der Forschungsmethode.....	64
10.2	Fazit und Ausblick.....	65
11	Literaturverzeichnis	66
12	Anhang	72
	Leitfaden-Interview (Probeinterview)	72
	Leitfaden-Interview überarbeitet	74

Abkürzungsverzeichnis

AD(H)S	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
BAG	Bundesamt für Gesundheit
BV	Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft
DIJ	Direktion für Inneres und Justiz des Kantons Bern
ERZ	Erziehungsdirektion des Kantons Bern
F+F	Früherkennung und Frühintervention
FH	Fachhochschule
HF	Höhere Fachschule
ICD	Internationale Klassifikation der Krankheiten
ICD-10	Internationale Klassifikation der Krankheiten, 10. Revision
ICD-11	Internationale Klassifikation der Krankheiten, 11. Revision
KESB	Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde
kPTBS	komplexe Posttraumatische Belastungsstörung
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
SSA	Schulsozialarbeit
UN-KRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes
ZGB	Schweizerisches Zivilgesetzbuch

1 Einleitung

Das einleitende Kapitel führt in das Thema ein, erläutert die Problemstellung und Zielsetzung, formuliert die Fragestellungen und grenzt den Untersuchungsgegenstand ein.

1.1 Ausgangslage

Kinder haben Anspruch darauf, geschützt, gefördert und in sie betreffenden Angelegenheiten ernst genommen zu werden. Dieser Anspruch ist unter anderem im Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-KRK) vom 20. November 1989, SR 0.107, in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999, SR 101, sowie im Schweizerischen Zivilgesetzbuch (ZGB) vom 10. Dezember 1907, SR 210, verankert (Art. 3, Art. 12 und Art. 19 UN-KRK; Art. 11 BV; Art. 314d ZGB).

Da Kinder einen grossen Teil ihres Alltags in der Schule verbringen, werden Veränderungen im Verhalten, beim Lernen oder in der sozialen Teilhabe häufig dort sichtbar. Gleichzeitig sind Schulen mit vielfältigen familiären Belastungslagen konfrontiert, deren Einschätzung und Bearbeitung Fachwissen erfordert, das über den rein pädagogischen Auftrag hinausgeht (Direktion für Inneres und Justiz des Kantons Bern [DIJ], 2025, S. 6).

In diesem Zusammenhang gewinnt Früherkennung und Frühintervention (F+F) an Bedeutung. F+F zielt darauf ab, erste Problemanzeichen frühzeitig zu erkennen, den Handlungsbedarf fundiert einzuschätzen und zielgerichtete Massnahmen einzuleiten (Mösch Payot, 2025, S. 6). Gelingen kann dies nur durch eine koordinierte Zusammenarbeit zwischen Betroffenen, Angehörigen, schulischen Bezugspersonen und spezialisierten Fachstellen (Mösch Payot, 2025, S. 6–7).

Die Schulsozialarbeit (SSA) übernimmt in diesem Prozess eine zentrale Schnittstellenfunktion. Sie unterstützt die beteiligten Akteur:innen bei der fachlichen Einordnung von Belastungshinweisen und trägt dazu bei, passende Unterstützungsangebote zugänglich zu machen (Ziegele, 2014, S. 28–30). Das Erkennen von Kindeswohlgefährdungen und das Vermitteln geeigneter Hilfen gilt dabei als Kernkompetenz der SSA (DIJ, 2025, S. 3). Bestehende F+F-Strukturen können hierfür Orientierung bieten, ihre Umsetzung bleibt in der Praxis jedoch anspruchsvoll.

1.2 Problemstellung

Obwohl F+F im schulischen Kontext sowie im professionellen Auftrag der SSA verankert ist, bleibt ihre konkrete Umsetzung herausfordernd. Kindliche Belastungssignale sind häufig mehrdeutig und können auf familiäre Krisen, Neurodivergenz, psychische Belastungen oder traumatische Erfahrungen hinweisen. Dadurch besteht im Schulalltag das Risiko, dass traumaassoziierte Symptome als ADHS, Lernschwierigkeit oder Disziplinproblem fehlgedeutet werden. Werden solche Verhaltensweisen primär als Störung oder Fehlverhalten verstanden, können Bestrafung, Ausgrenzung oder eine ausschliessliche Symptombehandlung die Folge sein, statt sie als mögliche Schutz- und Regulationsmuster im Kontext belastender Erfahrungen einzuordnen (Kohler-Spiegel, 2017, S. 35; Buchli et al., 2017, S. 1, 4–5; Baierl, 2014a, S. 24). Die SSA übernimmt dabei keine diagnostische Aufgabe. Sie nimmt jedoch eine wichtige Rolle in der frühen Wahrnehmung, fachlichen Einschätzung und interprofessionellen Triage ein (Ziegele, 2014, S. 28–30; Schenk, 2026, S. 123). Geklärte F+F-Strukturen können diese Prozesse unterstützen, indem sie Abläufe, Zuständigkeiten und Informationswege klären (DIJ, 2025, S. 3). Ihre Existenz allein garantiert jedoch noch keine traumasensible Fallarbeit. Entscheidend ist, ob beispielsweise vorhandene F+F-Leitfäden Fachpersonen darin unterstützen, Belastungssignale fachlich einzuordnen, Handlungssicherheit zu gewinnen und interdisziplinäre Kooperation verbindlich zu gestalten.

Hier zeigt sich das Kernproblem der nachfolgenden Arbeit. Bestehende F+F-Strukturen und -Instrumente können zwar Orientierung bieten. Offen bleibt jedoch, inwiefern sie traumatische Belastungen angemessen mitdenken und traumasensible Prozesse tatsächlich fördern. Die vorliegende Arbeit untersucht deshalb, wie Schulsozialarbeitende bestehende F+F-Strukturen und -Instrumente beurteilen und welche Verbesserungen notwendig sind, damit F+F im schulischen Kontext traumasensibler gestaltet werden kann.

1.3 Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit untersucht bestehende F+F-Strukturen aus der traumasensiblen Perspektive der interviewten Schulsozialarbeitenden. Analysiert wird, ob diese Strukturen Fachpersonen dabei unterstützen, kindliche Belastungssignale früh wahrzunehmen, fachlich einzuordnen und geeignete Unterstützungsprozesse einzuleiten. Im Fokus stehen Haltungen, Abläufe und Rahmenbedingungen, die traumasensibles Handeln fördern oder begrenzen. Daraus werden praxisrelevante Handlungsempfehlungen abgeleitet.

1.4 Fragestellungen

Damit die Zielsetzung der Arbeit bearbeitbar wird, wurde folgende Forschungsfrage entwickelt. Drei spezifische Unterfragen strukturieren die Untersuchung entlang unterschiedlicher Wissensformen.

Zentrale Forschungsfrage (Bewertungswissen):

Wie beurteilen Schulsozialarbeitende bestehende F+F-Strukturen im schulischen Kontext hinsichtlich ihrer Traumasensibilität bei Kindern mit belastenden, gefährdenden oder potenziell traumatisierenden Lebenssituationen?

Unterfragen:

Theoriefrage 1 (Beschreibungswissen):

Wie zeigen sich traumatische Belastungen bei Kindern im schulischen Alltag und welche Verhaltensweisen sind für eine frühe Wahrnehmung durch die Schulsozialarbeit relevant?

Theoriefrage 2 (Erklärungswissen):

Wie lässt sich die Bedeutung von F+F bei traumatischen Belastungen aus dem Auftrag, der institutionellen Einbettung und der interdisziplinären Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit erklären?

Praxisfrage (Handlungswissen):

Welche Anforderungen ergeben sich aus Sicht der Schulsozialarbeit an traumasensible F+F-Strukturen im schulischen Kontext?

1.5 Abgrenzung

Die Arbeit konzentriert sich auf F+F im Kontext der Schulsozialarbeit. Sie grenzt sich ausdrücklich von Traumadiagnostik und Traumatherapie ab. Im Zentrum stehen nicht klinische Diagnosen, sondern die frühe Wahrnehmung, fachliche Einordnung und Triage bei möglichen Belastungssignalen. Empirisch beschränkt sich die Untersuchung auf Schulsozialarbeitende im Kanton Bern. Die Perspektiven von Lehrpersonen, Eltern, Kindern, Schulleitungen und externen Fachstellen werden nicht eigenständig erhoben, sondern nur berücksichtigt, wenn sie in den Interviews thematisiert werden. Der Fokus liegt auf Kindern im Zyklus 1 und 2, also vom Kindergarten bis zur 6. Klasse. Die Arbeit versteht sich nicht als Evaluation einzelner Leitfäden. Sie untersucht vielmehr, wie Schulsozialarbeitende bestehende F+F-Strukturen hinsichtlich ihrer Traumasensibilität beurteilen. Die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen dienen der fachlichen Weiterentwicklung, stellen jedoch kein vollständig ausgearbeitetes oder empirisch getestetes Konzept dar.

1.6 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen, methodischen und empirischen Teil. Kapitel 2 bis 5 bilden die theoretische Grundlage zu Trauma, Schulsozialarbeit, F+F und Traumasensibilität. Kapitel 6 beschreibt das methodische Vorgehen. Kapitel 7 stellt die Ergebnisse dar, die in Kapitel 8 diskutiert und in Kapitel 9 in Handlungsempfehlungen überführt werden. Kapitel 10 schliesst mit Fazit und Ausblick.

2 Trauma bei Kindern

Dieses Kapitel schafft die theoretischen Grundlagen zu Trauma bei Kindern und möglichen Folgen davon. Zunächst wird der Trauma-Begriff definiert, von allgemeinem Belastungserleben abgegrenzt und in seine verschiedenen Formen unterteilt. Anschliessend werden Traumafolgen sowie alters- und schulbezogene Ausdrucksformen erläutert.

2.1 Trauma als Begriff

Der Begriff Trauma stammt aus dem Altgriechischen und bedeutet «Verletzung» oder «Wunde». Im medizinischen Sinn bezeichnet er eine körperliche Schädigung durch äussere Gewalteinwirkung. Im psychologischen und psychotherapeutischen Kontext wird Trauma im übertragenen Sinn für schwere seelische Verletzungen verwendet (Burchartz, 2019, S. 14; Kohler-Spiegel, 2017, S. 13). Fischer und Riedesser (2023) definieren Trauma als ein «vitaless Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten», das eine dauerhafte Erschütterung des Selbst- und Weltverständnisses bewirken kann (S. 88). Auch Burchartz (2019) versteht Trauma nicht nur als äusseres Ereignis, sondern als mehrschichtiges Geschehen. Es umfasst eine existenziell bedrohliche Erfahrung, den Zusammenbruch individueller Bewältigungsmöglichkeiten sowie psychische, körperliche und soziale Schutzreaktionen wie Dissoziation, Introjektion oder Identifikation mit dem Aggressor (S. 35–37). Von Traumatisierung wird gesprochen, wenn eine Erfahrung nicht ausreichend verarbeitet werden kann und das Sicherheitsgefühl oder Urvertrauen eines Kindes nachhaltig erschüttert wird. Nicht jedes potenziell traumatisierende Ereignis führt deshalb zwangsläufig zu einer Traumatisierung (Hehmsoth, 2024, S. 89).

2.2 Formen von Trauma

Traumata werden nach Dauer und Häufigkeit in Typ I (einmalige, plötzliche Ereignisse wie Unfälle) und Typ II (anhaltende oder wiederholte Erfahrungen wie Misshandlung) unterteilt (Burchartz, 2019, S. 46; König, 2020, S. 60). Ursächlich wird zudem zwischen interpersonellen («man-made») und akzidentiellen Ereignissen unterschieden (König, 2020, S. 60; Buchli et al., 2017, S. 2–3). Diese Einordnung wird in Abbildung 1 zusammenfassend dargestellt.

Für den schulischen Kontext ist zentral, dass traumabezogene Belastungen oft keine offensichtlichen Auslöser haben. Während Krieg oder familiäre Gewalt meist als potenziell traumatisch erkannt werden, bleiben langanhaltende, weniger sichtbare Belastungen, wie Mobbing, Armut, Trennungen oder schädigendes Erziehungsverhalten, im Schulalltag häufig unerkannt (Hehmsoth, 2024, S. 85–89). Zudem können traumatische Erfahrungen sequenziell verlaufen, etwa wenn sich Belastungen vor, während und nach einer Flucht kumulieren (Kohler-Spiegel, 2017, S. 15–19).

Die folgende Abbildung¹ gibt einen Überblick über die Einordnung traumatischer Erfahrungen nach Typ I und Typ II sowie nach ihren Ursachen und Kontexten. Sie dient als fachliche Orientierung für das Verständnis unterschiedlicher Traumaformen.

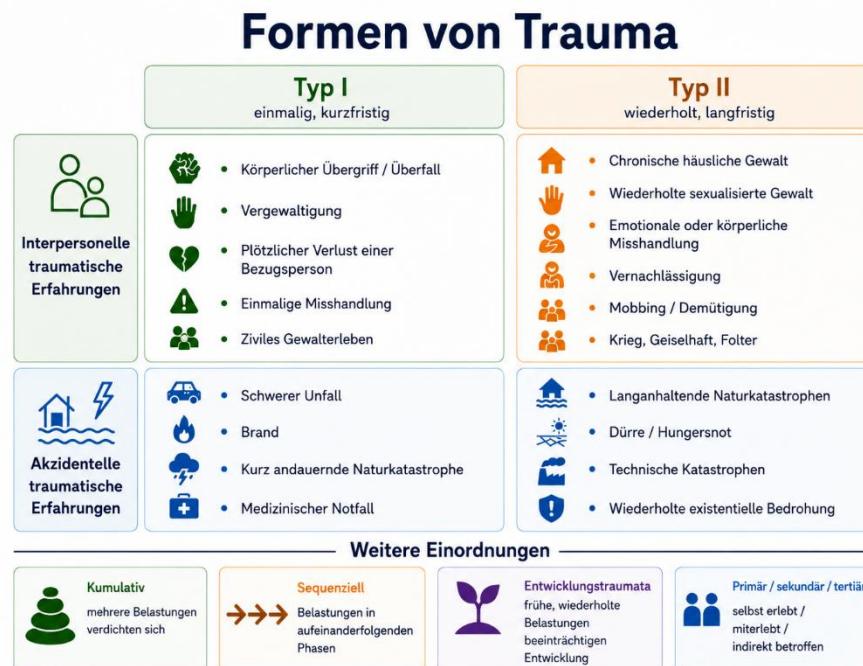


Abbildung 1: Eigene Darstellung in Anlehnung an König (2020), Landolt (2012), Burchartz (2019) und Hehmsoth (2024)

2.3 Traumafolgen im Kindesalter

Traumatische Erfahrungen können psychische, körperliche, kognitive und soziale Folgen haben. Für Fachpersonen und Lehrpersonen ist deshalb ein grundlegendes Wissen über mögliche Traumafolgestörungen und traumabezogene Symptome wichtig, weshalb im folgenden Kapitel näher auf Traumafolgestörungen, deren Verhaltensweisen und Reaktionen eingegangen wird.

Traumafolgestörungen

Die ICD-10 fasst entsprechende Störungsbilder unter F43 als Reaktionen auf schwere Belastungen und Anpassungsstörungen zusammen. In der ICD-11 wurden trauma- und stressassoziierte Störungen neu geordnet. Dazu gehören unter anderem die Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS), die komplexe Posttraumatische Belastungsstörung (kPTBS), die Anpassungsstörung, die reaktive Bindungsstörung sowie die Bindungsstörung mit sozialer Enthemmung (Dilling et al., 2015, F43; Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2025, S. 24–25; Maercker & Eberle, 2022, S. 62–68).

¹ Für die Generierung von Abb. 1 wurde Open AI. (2026), ChatGPT Juni Version 5.5, <https://chat.openai.com/> verwendet.

Die PTBS kann sich nach einem extrem bedrohlichen oder schrecklichen Ereignis entwickeln. Im ICD-11 umfasst sie Wiedererleben, Vermeidung und eine anhaltende Wahrnehmung gegenwärtiger Bedrohung. Die komplexe PTBS tritt häufiger nach länger andauernden oder wiederholten traumatischen Erfahrungen auf. Zusätzlich zu den Symptomen der PTBS zeigen sich dabei Schwierigkeiten der Emotionsregulation, ein verändertes Selbstkonzept und Beziehungsprobleme (Maercker & Eberle, 2022, S. 64–66).

Bei Kindern zeigen sich Traumafolgen jedoch oft altersabhängig, vielgestaltig und unspezifisch. Traumatische Erfahrungen hinterlassen nicht zwingend sichtbare Spuren, mögliche Symptome sind ohne lebensgeschichtlichen Kontext häufig nicht eindeutig verstehbar (König, 2020, S. 9–10). Mögliche Folgen sind Schlafprobleme, Ängste, Konzentrationsschwierigkeiten, körperliche Beschwerden, Rückzug, auffälliges Verhalten, dissoziative Zustände oder Wiederholungen traumatischer Erfahrungen im Spiel (Burchartz, 2019, S. 104–105, 126–127; Kohler-Spiegel, 2017, S. 38–39). Traumafolgen beschränken sich damit nicht auf klar abgrenzbare Störungsbilder. Frühe und wiederholte Traumatisierungen können auch das Selbstbild, die Emotionsregulation und die Beziehungsgestaltung beeinflussen (Burchartz, 2019, S. 91, 106–107).

Traumafolgen und Reaktionsmuster bei Kindern

Zu den wichtigsten Symptomen von Traumafolgestörungen gehören Wiedererleben, Übererregung, Vermeidung und dissoziative Zustände. Wiedererleben zeigt sich unter anderem in Intrusionen, also plötzlich einschiessenden und ungewollten Erinnerungsfragmenten, sowie in Flashbacks. Bei Flashbacks wird die traumatische Erfahrung im Hier und Jetzt erneut erlebt, während der aktuelle Kontext kaum noch wahrgenommen wird (König, 2020, S. 68). Ausgelöst werden solche Reaktionen häufig durch Trigger wie Geräusche, Gerüche, Worte oder Situationen, die mit unverarbeiteten Erinnerungsfragmenten verbunden sind (Burchartz, 2019, S. 109–110).

Übererregung beschreibt eine anhaltende innere Alarmbereitschaft. Bei Kindern kann sie sich in Unruhe, Konzentrationsproblemen, Schlafstörungen, Reizbarkeit oder aggressiven Impulsdurchbrüchen zeigen. Im Schulalltag kann solches Verhalten wie ADHS, Provokation oder Ungezogenheit wirken, obwohl es auch Ausdruck traumabezogener Anspannung sein kann (Kohler-Spiegel, 2017, S. 34–36). Vermeidungsverhalten dient dem Versuch, erneute emotionale Überflutung zu verhindern, kann aber mit Rückzug, Angst, Scham oder Schuldgefühlen verbunden sein (Kohler-Spiegel, 2017, S. 36–37). Dissoziative Zustände beschreibt Kohler-Spiegel (2017) als Schutzfunktion bei extremer Belastung. Von aussen können sie als Verstummen, Erstarren, Wegdriften oder scheinbare Abwesenheit sichtbar werden (S. 37).

Traumabezogener Stress kann sich zudem in Schutzreaktionen wie Kampf (*fight*), Flucht (*flight*), Erstarren (*freeze*) oder Fawning ausdrücken. Kampf und Flucht gehen mit erhöhter Wachheit, Anspannung und Handlungsbereitschaft einher, während Erstarren eher durch inneres Abschalten oder dissoziatives Reagieren sichtbar wird (Baierl, 2014a, S. 28–29; Stähli, 2025, S. 27). Fawning meint eine beziehungsorientierte Anpassungs- und Beschwichtigungsreaktion, bei der Betroffene versuchen, durch Unterordnung oder Überanpassung Sicherheit herzustellen (Thomson-Link, 2023, S. 69–70).

Ausdrucksformen im Schulalltag

Im schulischen Alltag zeigen sich traumabezogene Belastungen selten eindeutig. Verhalten sollte deshalb nicht isoliert bewertet, sondern kontextbezogen beobachtet und in seiner möglichen Funktion verstanden werden. Schulische Auffälligkeiten weisen nicht automatisch auf Trauma hin, können aber Hinweise auf innere Belastungen geben.

Traumafolgen können Lernen, Verhalten, Beziehungen und kognitive Prozesse beeinträchtigen. Betroffen sein können unter anderem Aufmerksamkeit, Informationsverarbeitung, Sprache, Kommunikation, Emotionsregulation, Exekutivfunktionen und die Organisation von Lernmaterialien. Sichtbar werden können innere Abwesenheit, Schwierigkeiten dem Unterricht zu folgen, Vergesslichkeit, Leistungseinbrüche oder Probleme bei der Strukturierung von Aufgaben (Hehmsoth, 2024, S. 244–250).

Auch emotionale, körperliche und soziale Ausdrucksformen können auftreten. Manche Kinder wirken angespannt, gereizt, überreizt, unruhig oder schnell erschöpft. Andere erscheinen erstarrt, leer, abwesend oder auffällig angepasst. Hinzu kommen mögliche körperliche Beschwerden, Müdigkeit, Angst, Unsicherheit, emotionale Leere, Misstrauen oder Konzentrationsprobleme (Kohler-Spiegel, 2017, S. 51). In sozialen Interaktionen können Schwierigkeiten im Vertrauensaufbau, in der Nähe-Distanz-Regulation, im Umgang mit Konflikten oder in der Integration in die Klassengemeinschaft sichtbar werden (Hehmsoth, 2024, S. 248–250). Gleichzeitig können erhebliche Belastungen hinter einer scheinbar unauffälligen Alltagsfassade verborgen bleiben (Kohler-Spiegel, 2017, S. 54; König, 2020, S. 9–10).

Gefahr von Fehlinterpretationen

Traumabezogene Verhaltensweisen werden im schulischen Alltag leicht fehlgedeutet, weil sie häufig nicht unmittelbar als Ausdruck innerer Belastung erkennbar sind. Übererregung, Unruhe oder Konzentrationsprobleme können wie ADHS erscheinen (Kohler-Spiegel, 2017, S. 54; Burchartz, 2019, S. 108). Baierl (2014a) weist ebenfalls darauf hin, dass Symptome einer Störung des Sozialverhaltens, ADHS oder Depression als vordergründiges Symptombild missverstanden werden können, wenn der traumatische Hintergrund nicht berücksichtigt wird (S. 24–25).

Hilfreich ist die Unterscheidung zwischen externalisierenden und internalisierenden Verhaltensweisen. Externalisierende Reaktionen wie Wut, Aggression, Regelverstöße oder respektlos wirkendes Verhalten fallen im Unterricht schnell auf und erzeugen unmittelbaren Handlungsdruck. Werden sie ausschliesslich als absichtliches Fehlverhalten verstanden, liegen pädagogische Reaktionen häufig in Ermahnung, Sanktion oder Ausschluss. Aus traumasensibler Perspektive greift dies zu kurz, dadurch wird zwar das sichtbare Verhalten bearbeitet, nicht aber dessen mögliche Funktion oder zugrunde liegende Belastung (Hehmsoth, 2024, S. 254–257).

Internalisierende Reaktionen wie Rückzug, Angst, Teilnahmslosigkeit, depressive Stimmung, Unterwürfigkeit, Überangepasstheit oder Selbstverletzung stellen eine andere Herausforderung dar. Sie stören den Unterricht weniger und werden deshalb leichter übersehen. Gerade stark belastete Kinder können dadurch als unauffällig, angepasst oder problemlos gelten, obwohl sie innerlich erheblich belastet sind (Burkhardt et al., 2022, S. 18; Hehmsoth, 2024, S. 254–255; Kohler-Spiegel, 2017, S. 54). Die Unterscheidung zwischen internalisierenden und externalisierenden Auffälligkeiten ist deshalb für die frühe Wahrnehmung bedeutsam, auch wenn sie keine Diagnose ersetzt (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2025, S. 25–27).

2.4 Fazit

Traumatische Erfahrungen können Kinder in ihrer psychischen, körperlichen, kognitiven und sozialen Entwicklung erheblich beeinträchtigen. Im Schulalltag zeigen sich Traumafolgen jedoch selten eindeutig, sondern häufig in unspezifischen Verhaltensweisen wie Unruhe, Rückzug, Konzentrationsproblemen, Aggression, Überanpassung oder innerer Abwesenheit. Für die Schulsozialarbeit ist deshalb entscheidend, Verhalten nicht vorschnell zu pathologisieren oder als absichtliches Fehlverhalten zu deuten, sondern es kontextbezogen wahrzunehmen und fachlich einzuordnen. Gerade die Gefahr von Fehlinterpretationen zeigt, wie wichtig traumasensibles Wissen für eine frühe Wahrnehmung und angemessene Unterstützung belasteter Kinder ist.

3 Schulsozialarbeit

Dieses Kapitel verortet die SSA als eigenständiges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Kontext Schule. Dabei wird genauer auf den Auftrag, die Zielgruppen sowie die Rahmenbedingungen eingegangen. Die spezifische Bedeutung von F+F als Auftrag der SSA wird anschliessend in einem separaten Kapitel vertieft.

3.1 Auftrag der Schulsozialarbeit

Die SSA ist ein eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Kontext Schule. Sie ist im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe verortet und arbeitet in formalisierter sowie institutionalisierter Form mit der Schule zusammen. Dabei bewegt sie sich an der Schnittstelle von Bildung, Kinder- und Jugendhilfe, Familie sowie weiteren Unterstützungsangeboten (Drilling, 2004, S. 95; Hostettler et al., 2020, S. 37; Ziegele, 2014, S. 30). Ihr Auftrag ergibt sich damit nicht nur aus schulischen Strukturen, sondern auch aus dem professionellen Selbstverständnis der Sozialen Arbeit. Im Sinne des Tripelmandats steht die SSA zwischen gesellschaftlichem bzw. institutionellem Auftrag, den Anliegen der Adressat:innen sowie dem fachlichen und berufsethischen Auftrag der Profession (Staub-Bernasconi, 2019, S. 83–88).

Ziegele (2014) beschreibt den Auftrag der Sozialen Arbeit in der Schule anhand der drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung (Intervention) von (bio-)psychosozialen Problemen. Prävention umfasst Massnahmen zur Förderung von Schutzfaktoren und zur Vermeidung problematischer Entwicklungen. Früherkennung bezieht sich auf das Wahrnehmen erster Hinweise auf Belastungen, deren Beobachtung sowie den fachlichen Austausch darüber. Behandlung bezeichnet die sozialarbeiterische Bearbeitung bereits bestehender psychosozialer Problemlagen durch Beratung, Begleitung, Unterstützung oder Triage (S. 38–43).

Der Leitfaden «Schulsozialarbeit – Leitfaden zur Einführung und Umsetzung» der Erziehungsdirektion des Kantons Bern [ERZ] (2013) konkretisiert diesen Auftrag für den kantonalen Kontext. Die SSA wird dort als eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe beschrieben, das in formalisierter und institutionalisierter Weise mit der Schule zusammenarbeitet. Sie begleitet Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens, unterstützt sie bei einer befriedigenden Lebensbewältigung und fördert ihre Kompetenzen zur Lösung persönlicher und/oder sozialer Probleme. Zudem unterstützt sie die Schule bei der Früherkennung, Erfassung und Bearbeitung sozialer Problemstellungen, die den Schulerfolg gefährden oder den Unterricht belasten (S. 8).

3.2 Zielgruppen der Schulsozialarbeit

Die primäre Zielgruppe der SSA sind Kinder und Jugendliche. Das Angebot richtet sich jedoch nicht ausschliesslich an Schüler:innen, sondern steht auch Erziehungsberechtigten, Familien, Lehrpersonen, Schulleitungen sowie weiteren schulischen und schulnahen Fachpersonen offen (Ziegele, 2014, S. 24).

Kinder und Jugendliche können sich mit persönlichen, sozialen, familiären oder schulbezogenen Anliegen an die SSA wenden. Die Themen beziehen sich damit auf unterschiedliche Lebensbereiche und können individuelle, schulische und soziale Problemstellungen umfassen. Erziehungsberechtigte können Beratung bei Erziehungsfragen, familiären Herausforderungen oder im Kontakt mit der Schule in Anspruch nehmen. Lehrpersonen und Schulleitungen ziehen die SSA insbesondere bei sozialen Fragestellungen, Konflikten, Belastungshinweisen oder Unsicherheiten im weiteren Vorgehen bei (Ziegele, 2014, S. 24, ERZ, 2013, S. 11–13).

3.3 Institutionelle Einbettung der Schulsozialarbeit im Kanton Bern

Trotz der kantonalen Rahmensetzungen (wie dem Volksschulgesetz) unterscheiden sich die Angebote hinsichtlich Trägerschaft, personeller Ausstattung und organisatorischer Anbindung. Hostettler et al. (2020) weisen darauf hin, dass diese Faktoren einen entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmbarkeit und Wirksamkeit der SSA haben (S. 37–38). Im Kanton Bern lassen sich primär zwei Modelle unterscheiden.

Die integrierte SSA trifft man häufig in grösseren Schulkreisen oder Städten wie Bern und Biel, aber auch in kleineren Städten wie Langnau an. An diesen Orten ist die SSA räumlich direkt im Schulhaus präsent und fester Bestandteil des Schulteams. Dies begünstigt einen niederschweligen Zugang für Schüler:innen und Lehrpersonen (ERZ, 2013, S. 9; Schulsozialarbeit Oberes Emmental, o. J.).

In ländlicheren Regionen des Kantons sind SSA-Dienste oft regional und ambulant organisiert, wie etwa im Oberstufenzentrum Unterlangenegg (OSZ Unterlangenegg, o. J.; Gemeinde Steffisburg, o. J.). Dies führt zu begrenzteren Präsenzzeiten vor Ort, was die kontinuierliche Früherkennung erschweren kann (ERZ, 2013, S. 9).

3.4 Niederschwelligkeit, Vertrauen und Datenschutz

Niederschwelligkeit ist ein zentrales Qualitätsmerkmal der SSA. Ein Angebot kann institutionell vorhanden sein, wird aber nur genutzt, wenn Schüler:innen, aber auch Lehrpersonen wissen, wofür die SSA zuständig ist, wie sie diese erreichen können und ob sie ihr vertrauen. Hostettler et al. (2020) zeigen, dass Bekanntheit und Niederschwelligkeit wichtige Voraussetzungen dafür sind, dass Schüler:innen die SSA als zugänglich und vertrauenswürdig wahrnehmen (S. 138–143). Vertrauen

entsteht nicht allein durch organisatorische Erreichbarkeit, sondern auch durch Vertraulichkeit. Die ERZ hält im Leitfaden fest, dass Schulsozialarbeitende dem Amtsgeheimnis bzw. der beruflichen Schweigepflicht sowie den Bestimmungen des Datenschutzes unterstehen (ERZ, 2013, S. 38, 44). Diese Grenzen sind insbesondere bei Gefährdungssituationen relevant. Der Leitfaden sieht vor, dass bei freiwilliger Beratung Vertraulichkeit gewährleistet wird. Wenn jedoch ein hohes Gefährdungspotenzial besteht und keine Entbindung von der Schweigepflicht vorliegt, besteht eine Meldepflicht an die vorgesetzte Stelle. Diese entscheidet über eine allfällige Weiterleitung an die zuständige Behörde (ERZ, 2013, S. 46–47). Auch die räumlichen Bedingungen beeinflussen die Vertraulichkeit. Für Beratungsgespräche braucht es geeignete Räume, die ungestörte Gespräche ermöglichen und den Zugang für Schüler:innen erleichtern (ERZ, 2013, S. 32; Hostettler et al., 2020, S. 41).

3.5 Fazit

Die SSA bringt eine eigenständige sozialarbeiterische Perspektive in die Schule ein. Ihr Auftrag umfasst Prävention, Früherkennung und Intervention bei psychosozialen Problemlagen und ist im professionellen Selbstverständnis der Sozialen Arbeit verankert. Sie richtet sich an verschiedene Anspruchsgruppen wie Kinder und Jugendliche, Erziehungsberechtigte sowie schulische Fachpersonen und kann dadurch unterschiedliche Lebensbereiche miteinander verknüpfen. Ihre Handlungsmöglichkeiten hängen jedoch von strukturellen Bedingungen wie Präsenz, Ressourcen und Kooperationswegen ab. Niederschwelligkeit, Vertrauen und Datenschutz sind Grundvoraussetzungen für die Nutzung des Angebots.

4 Früherkennung als Auftrag der Schulsozialarbeit

Nachdem die Schulsozialarbeit im vorangehenden Kapitel als eigenständiges Handlungsfeld im schulischen Kontext verortet wurde, wird Früherkennung nun als spezifischer Teil ihres Auftrags vertieft. Dazu werden zunächst der Auftrag und die grundlegende Funktion davon beschrieben. Anschliessend wird F+F im Kontext des Kindesschutzes eingeordnet, das Ziel des Ansatzes erläutert sowie die Bedeutung von Risiko- und Schutzfaktoren und interdisziplinärer Kooperation herausgearbeitet.

4.1 Auftrag

F+F hat ihren Ursprung im Suchtbereich und wurde zunächst im Rahmen der Suchtprävention entwickelt (Fabian & Müller, 2010, S. 5). Später wurde der Ansatz auf weitere Risikoentwicklungen, psychosoziale Belastungen und unterschiedliche Handlungsfelder ausgeweitet (Bundesamt für Gesundheit [BAG], 2019, S. 7; BAG, 2022, S. 3). Fachlich ist F+F im Bereich der Sekundärprävention zu verorten, da der Ansatz zwischen allgemeiner Prävention und Behandlung ansetzt (BAG, 2019, S. 6). F+F beschreibt einen fachlichen Prozess, in dem erste Hinweise auf Unterstützungsbedarf wahrgenommen, eingeschätzt und in passende Unterstützung überführt werden. Nach dem BAG umfasst dieser Ablauf die vier Schritte Früherkennung, Situationseinschätzung, Frühintervention und Evaluation (Mösch Payot, 2025, S. 6).

Für die Schulsozialarbeit bedeutet F+F, schulische Beobachtungen nicht isoliert zu betrachten, sondern fachlich einzuordnen und daraus angemessene Handlungsschritte abzuleiten. In der Praxis umfasst dies die systematische Erfassung von Beobachtungen, den Austausch mit relevanten Akteur:innen, die Klärung des Unterstützungsbedarfs sowie bei Bedarf erste Massnahmen oder eine Triage an Fachstellen. Ziegele (2014) beschreibt Früherkennung entsprechend als Systematisierung von Beobachtung, Austausch und früh behandelnden Massnahmen (S. 40–41).

4.2 F+F als Teil des Kindesschutzes

Gerade im Kindesschutz spielt F+F eine zentrale Rolle. Der Leitfaden des Kantons Bern bezeichnet die Früherkennung möglicher Kindeswohlgefährdungen sowie das Erbringen und Erschliessen koordinierter Unterstützungsleistungen als Kernkompetenz der SSA (DIJ, 2025, S. 3). Auch Hauri und Zingaro (2020) betonen, dass Fachpersonen, die regelmässig mit Kindern oder deren Eltern arbeiten, eine zentrale Rolle dabei spielen, gefährdete Kinder früh zu erkennen und geeignete Schutzmassnahmen oder Hilfestellungen einzuleiten (S. 7). Ziel ist dabei nicht, möglichst viele Meldungen an die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde zu machen, sondern die richtigen Fälle möglichst früh zu erfassen und angemessen zu handeln (Hauri & Zingaro, 2020, S. 7).

4.3 Ziel von F+F

F+F zielt somit nicht darauf, eine Kindeswohlgefährdung vorschnell festzustellen. Vielmehr geht es darum, Anzeichen frühzeitig wahrzunehmen, im Zusammenhang mit der Lebenssituation des Kindes einzuschätzen und passende Unterstützung zu ermöglichen. Eine Kindeswohlgefährdung ist in der Regel nicht aus einem einzelnen Hinweis ableitbar, sondern Ergebnis einer Gesamteinschätzung. Hauri und Zingaro (2020) halten fest, dass einzelne Anhaltspunkte meist nicht eindeutig auf eine Kindeswohlgefährdung schliessen lassen und deshalb Fakten, Erklärungen und Interpretationen sorgfältig voneinander getrennt werden müssen (S. 40–41).

4.4 Risiko- und Schutzfaktoren

Ein wichtiges Element der Gesamteinschätzung in Bezug auf eine Kindeswohlgefährdung ist der Blick auf Risiko- und Schutzfaktoren. Risikofaktoren bezeichnen Bedingungen, die die kindliche Entwicklung gefährden oder psychische Belastungen wahrscheinlicher machen, etwa individuelle Vulnerabilitäten oder psychosoziale Stressoren wie Armut oder familiäre Konflikte. Entscheidend ist jedoch nicht ein einzelner Risikofaktor, sondern das Zusammenspiel von Dauer, Häufung, Entwicklungsstand, Abfolge und subjektiver Bewertung durch das Kind (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, S. 20–27). Dabei ist der Begriff vorsichtig zu verwenden, da schwere Belastungen wie Misshandlung oder Vernachlässigung selbst traumatisierend wirken können (Hehmsoth, 2024, S. 90–91). Schutzfaktoren wirken risikomildernd und umfassen personale Ressourcen sowie stabile soziale Beziehungen, insbesondere zu verlässlichen erwachsenen Bezugspersonen (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, S. 28–32). Resilienz ist dabei kein fixer Zustand, sondern ein dynamischer Prozess, der je nach Kontext unterschiedlich ausgeprägt sein kann (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, S. 9–13). Insgesamt dürfen Risiko- und Schutzfaktoren nicht isoliert betrachtet werden, sondern müssen im Zusammenhang mit der Lebenssituation bewertet werden (Hauri & Zingaro, 2020, S. 20–21, 45–46).

4.5 F+F als Kooperationsauftrag

Die Einschätzung erfolgt im schulischen Kontext in enger Zusammenarbeit zwischen Schule und SSA. Da Lehrpersonen sehr nah am Alltag der Kinder sind, bemerken sie Auffälligkeiten wie häufiges Fehlen, Zuspätkommen, sozialen Rückzug oder aggressives Verhalten oft früh. Solche Anzeichen können mit einer möglichen Kindeswohlgefährdung zusammenhängen, müssen es aber nicht (DIJ, 2025, S. 12). Die SSA bringt anschliessend ihre sozialarbeiterische und kindesschutzspezifische Fachperspektive ein. Für eine verlässliche Einschätzung braucht es klare Zuständigkeiten, definierte Abläufe und geeignete Austauschstrukturen. Zudem wird die Situation bei einem Verdacht gemeinsam mit Lehrpersonen, dem betroffenen Kind oder Jugendlichen sowie den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eingeschätzt (DIJ,

2025, S. 6, 13–17; Hostettler et al., 2020, S. 199–201). F+F orientiert sich dabei an fachlichen und ethischen Grundsätzen. Jede Massnahme muss verhältnismässig sein, Chancengerechtigkeit und Nichtdiskriminierung wahren und die Selbstbestimmung der Betroffenen respektieren (Mösch Payot, 2025, S. 6). Auch Hauri und Zingaro (2020) weisen darauf hin, dass das Kind in das methodische Handeln einzubeziehen ist, indem sein Wille und seine Bedürfnisse erfasst und berücksichtigt werden, ohne ihm die Verantwortung für Entscheidungen zu übertragen (S. 8).

4.6 Fazit

F+F konkretisiert den Auftrag der Schulsozialarbeit dort, wo erste Hinweise auf Belastungen, Gefährdungen oder ungünstige Entwicklungen sichtbar werden. Entscheidend ist keine vorschnelle Feststellung einer Kindeswohlgefährdung, sondern eine fachlich begründete Gesamteinschätzung, die Beobachtungen, Lebenssituation sowie Risiko- und Schutzfaktoren einbezieht. Im schulischen Kontext ist F+F auf Kooperation angewiesen. Lehrpersonen nehmen Belastungshinweise häufig früh wahr, während die SSA diese psychosozial und kindesschutzspezifisch einordnet. Klare Zuständigkeiten, strukturierte Austauschgefässe und ein verhältnismässiges, am Kindeswohl orientiertes Vorgehen sind dafür von Bedeutung.

5 Traumasensibilität als fachlicher Bezugsrahmen

Dieses Kapitel ordnet Traumasensibilität als fachlichen Bezugsrahmen für die schulische F+F ein. Dafür werden zunächst die Begriffe Traumapädagogik und Traumasensibilität erklärt, bevor traumapädagogische Grundprinzipien, schulische Anforderungen sowie die Bedeutung institutioneller Verankerung und interdisziplinärer Zusammenarbeit dargestellt werden.

5.1 Begriffliche Einordnung der Traumapädagogik und Traumasensibilität

Traumapädagogik und Traumasensibilität werden in der Fachliteratur teilweise unterschiedlich akzentuiert, stehen jedoch in engem Zusammenhang. Stähli (2025) weist darauf hin, dass der Begriff Traumapädagogik eigentlich zu eng gefasst ist, da traumabezogenes Wissen auch in nicht-pädagogischen und nicht-beruflichen Kontexten relevant ist. Deshalb werde im deutschsprachigen Raum zunehmend von traumasensibler Arbeit gesprochen. Gleichzeitig verwendet Stähli den Begriff Traumapädagogik weiterhin, da zentrale Erkenntnisse für nicht-therapeutische Berufe aus der Traumapädagogik stammen und auf schulische, sozialarbeiterische, beratende und unterstützende Settings übertragbar sind (S. 13–14). Zudem beschreibt er Traumapädagogik ausdrücklich als traumasensible Pädagogik (S. 64). Für diese Arbeit werden Traumapädagogik und Traumasensibilität gleichbedeutend verwendet. Gemeint ist eine fachlich begründete Haltung, die traumabezogenes Wissen auf schulische Alltags-, Beratungs- und Kooperationssituationen überträgt. Beide Begriffe grenzen sich von Traumadiagnostik und Traumatherapie ab. Im Zentrum stehen Stabilisierung, Sicherheit, Selbstverstehen, verlässliche Beziehungserfahrungen und eine feinfühligke Einordnung von Verhalten (Stähli, 2025, S. 66–68; Hehmsoth, 2024, S. 28–29). Hehmsoth (2024) konkretisiert für den schulischen Kontext Traumasensibilität als niedrigschwellige Umsetzung traumapädagogischer Hilfen. Sie richtet sich an alle schulischen Akteur:innen, auch an solche ohne therapeutische oder traumapädagogische Zusatzausbildung und betont die Sensibilisierung für Warnzeichen, feinfühliges Reagieren sowie das Herstellen von Sicherheit (S. 28–29).

5.2 Traumapädagogische Grundprinzipien als Grundlage traumasensiblen Handelns

Traumasensibles Handeln basiert auf einer fachlich begründeten Haltung, die den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen wesentlich prägt. Da traumabezogene Verhaltensweisen im pädagogischen Alltag häufig herausfordernd wirken und leicht missverstanden werden können, kommt dieser Haltung eine zentrale Bedeutung zu. Sie richtet den Blick nicht in erster Linie auf die Kontrolle von Verhalten, sondern auf dessen mögliche Bedeutung im Zusammenhang mit Belastungserfahrungen, Schutzstrategien, Beziehungserfahrungen und Selbstregulation. Konkretisiert wird diese Haltung in den Grundprinzipien der Traumapädagogik, welche nachfolgend ausgeführt werden.

In den traumapädagogischen Standards, welche 2013 veröffentlicht wurden, werden die Annahme des guten Grundes, Wertschätzung, Partizipation, Transparenz sowie Spass und Freude als zentrale Grundprinzipien beschrieben (Lang et al., 2013, S. 106–126). Die im 2025 überarbeitete Fassung der Standards führt diese Grundsätze weiter aus und nimmt die Expert:innenschaft als sechstes Element explizit auf (Bausum et al., 2025, S. 12–13; 22–23).

Die Annahme des guten Grundes

Traumatisierte Kinder und Jugendliche entwickeln Verhaltensweisen, die als Überlebens- und Bewältigungsstrategien verstanden werden können (Lang & Lang, 2013, S. 107–109). Auch wenn solche Verhaltensweisen für Fachpersonen oder Gruppen herausfordernd sein können, werden sie zunächst als sinnvolle Reaktionen auf belastende Erfahrungen betrachtet. Die Anerkennung dieser Leistung bildet die Grundlage für Wertschätzung und Verstehen. Erst wenn Kinder und Jugendliche erleben, dass ihre bisherigen Strategien verstanden werden, können sie deren Funktion reflektieren und neue Handlungsmöglichkeiten entwickeln (Lang et al., 2013, S. 87; Lang & Lang, 2013, S. 109–110). Die Haltung des guten Grundes bedeutet dabei nicht, jedes Verhalten zu akzeptieren. Vielmehr soll Verhalten nicht vorschnell bewertet, sondern verstehend eingeordnet werden, um angemessene pädagogische Interventionen und Grenzen zu entwickeln (Lang & Lang, 2013, S. 110–111; Stähli, 2025, S. 101–104).

Wertschätzung

Wertschätzung wird nicht als einzelne pädagogische Technik verstanden, sondern als grundlegende innere Haltung, die auf Respekt, Fairness, Freundlichkeit und der Anerkennung der Würde jedes Menschen beruht (Weiß & Schirmer, 2013, S. 112–113). Traumatische Erfahrungen sind häufig mit Selbstwertverlust und dem Erleben von Unwirksamkeit verbunden. Traumatisierten Kindern und Jugendlichen fehlt daher oft eine basale Selbstakzeptanz. Da Selbstwert und Selbstvertrauen wesentlich durch soziale Rückmeldungen entstehen, benötigen sie eine ermutigende und wertschätzende Umgebung (Weiß & Schirmer, 2013, S. 113). Die Standards 2025 erweitern diesen Gedanken zu «Wertschätzung und wertschätzender Präsenz» und betonen damit zusätzlich die Bedeutung einer verlässlichen, respektvollen und beziehungsorientierten Haltung der Fachpersonen (Bausum et al., 2025, S. 18–19).

Transparenz, Partizipation und Expert:innenschaft

Die traumapädagogischen Grundprinzipien Transparenz, Partizipation und Expert:innenschaft greifen eng ineinander. Ihr gemeinsames Ziel ist es, Ohnmacht und Kontrollverlust zu überwinden und die Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen zu stärken (Weiß, 2013, S. 146–148; Weiß, 2023, S. 148–149). Grundvoraussetzung dafür ist Transparenz. Alle Beteiligten haben ein Recht darauf zu wissen, warum etwas geschieht (Lang et al., 2013, S. 89). Werden Regeln, Abläufe und Entscheidungen nachvollziehbar kommuniziert, entstehen Orientierung und Sicherheit (Wahle & Lang, 2013, S. 118–120). Diese Sicherheit ermöglicht Partizipation. Durch wirksame und nicht nur symbolische Mitbestimmung machen junge Menschen korrigierende Erfahrungen von Autonomie. Fachpersonen begleiten sie dabei nach dem Grundsatz, ihnen etwas zuzutrauen, ohne sie zu überfordern (Lang et al., 2013, S. 88; Andreae de Hair & Bausum, 2013, S. 114–118). Sowohl Transparenz als auch Partizipation münden schliesslich in der Anerkennung der kindlichen Expert:innenschaft. Aufgrund ihrer spezifischen Überlebensstrategien verfügen belastete junge Menschen über eine besondere Lebenskompetenz (Bausum et al., 2025, S. 22).

Spass und Freude

Unangenehme Gefühle, welche eine traumatisierende Erfahrung auslösen, können das Denken und Handeln einengen, die Entwicklung von Selbstwirksamkeit erschweren und Lernprozesse beeinträchtigen (Lang, 2013, S. 121–122). Freude, Spass und gemeinsames Lachen schaffen Gegenerfahrungen zu den belastenden Erlebnissen der Vergangenheit und fördern Zuversicht, Kreativität sowie die Bereitschaft, Neues auszuprobieren (Lang, 2013, S. 122). Gleichzeitig weist Stähli (2025) darauf hin, dass positive Gefühle nach frühen Traumatisierungen nicht selbstverständlich

zugänglich sind, weshalb Kindern und Jugendlichen wiederholt Erfahrungen von Freude und Leichtigkeit ermöglicht werden sollten (S. 134–135).

5.3 Traumasensibilität im schulischen Kontext

Die traumapädagogischen Grundprinzipien müssen im schulischen Alltag konkret umgesetzt werden. Das folgende Kapitel zeigt die Bedeutung des sicheren Ortes, des schulischen Alltags und einer reflektierten Grenzsetzung für traumasensibles Handeln in der Schule. Dabei spielen verlässliche Strukturen, transparente Regeln und stabile Beziehungen eine wichtige Rolle, da sie Orientierung und Sicherheit vermitteln.

Der «sichere Ort» als Voraussetzung schulischen Lernens

Sicherheit bildet eine grundlegende Voraussetzung traumapädagogischen und traumasensiblen Handelns. Baierl (2014b) unterscheidet verschiedene Formen sicherer Orte, wobei für den schulischen Kontext besonders der «äussere sichere Ort» von Bedeutung ist. Gemeint ist ein Umfeld, das Schutz, Vorhersehbarkeit, Verlässlichkeit und Beteiligung ermöglicht (S. 56–58, 71). Schulze und Kühn (2021) beschreiben den sicheren Ort als traumaorientiertes Organisationskonzept. Damit wird deutlich, dass Sicherheit nicht nur im direkten Kontakt zwischen Kind und Fachperson entsteht, sondern auch durch institutionelle Strukturen, Zuständigkeiten und Beziehungskulturen hergestellt werden muss (S. 168–170).

Für die schulische Praxis konkretisiert Zimmermann (2025), dass sichere pädagogische Orte vor allem durch ausreichend sichere Beziehungen entstehen. Traumatisch belastete Schüler:innen benötigen Erwachsene, die zuverlässig verfügbar sind und möglichst über längere Zeit als Beziehungspersonen erhalten bleiben (S. 68–70). Da viele dieser Kinder und Jugendlichen Erwachsene als unzuverlässig, übergriffig oder ihren Bedürfnissen gegenüber wenig aufmerksam erlebt haben, kommt verlässlichen schulischen Beziehungen eine besondere Bedeutung zu. Pädagogische Beziehungen können traumatische Erfahrungen zwar nicht ungeschehen machen, sie können ihnen jedoch neue, korrigierende Beziehungserfahrungen gegenüberstellen und dadurch langfristig zur Stabilisierung beitragen (Zimmermann, 2025, S. 69).

Traumasensibler Umgang mit Trauma im schulischen Alltag

Traumasensibles Handeln im schulischen Alltag zielt darauf ab, Sicherheit, Orientierung und tragfähige Beziehungen zu schaffen. Da traumatische Erfahrungen Lernen, Verhalten und soziale Teilhabe beeinflussen können, sind Struktur, Verlässlichkeit und Vertrauensaufbau zentrale Voraussetzungen für schulisches Lernen (Ding, 2023, S. 57–60). Ein berechenbarer Alltag mit klaren Abläufen, Ritualen und transparenten Erwartungen kann Unsicherheiten reduzieren. Unterstützend wirken zudem reizärmere Lernumgebungen, Rückzugsmöglichkeiten, eine wertschätzende Sprache sowie eine Fehlerkultur, die Lernprozesse fördert, ohne zu beschämen (Ding, 2023, S. 60–66).

Im Sinne der Pädagogik des guten Grundes wird herausforderndes Verhalten nicht vorschnell sanktioniert, sondern als möglicher Ausdruck von Belastung, Schutz oder fehlender Regulation verstanden. Fachpersonen sind gefordert, präsent, klar und zugewandt zu bleiben und die Funktion des Verhaltens mitzudenken (Zimmermann, 2025, S. 76–77; Ding, 2023, S. 62–64). Gleichzeitig ist der schulische Alltag durch Gruppenlogiken geprägt. Traumabezogene Verhaltensweisen betreffen daher nicht nur einzelne Schüler:innen, sondern wirken häufig auf die gesamte Klassengruppe. Lehrpersonen müssen deshalb sowohl die individuelle Situation eines Kindes als auch die Bedürfnisse der Gruppe berücksichtigen (Zimmermann, 2025, S. 78).

Traumasensibilität bedeutet folglich nicht, Anforderungen oder Grenzen aufzugeben. Ein sicherer Ort entsteht nicht durch Schonung oder das Vermeiden aller Anforderungen, sondern durch die Verbindung von Halt, Beziehung, Struktur und reflektierter Grenzsetzung. Grenzen bleiben wichtig, müssen jedoch nachvollziehbar, beziehungswahrend und nicht beschämend, willkürlich oder strafend gesetzt werden. Traumasensibles Arbeiten bedeutet daher auch, Regeln nicht schematisch für alle gleich anzuwenden, sondern situationsbezogen und fachlich begründet zu prüfen, was Sicherheit und Entwicklung ermöglicht (Zimmermann, 2025, S. 78).

Klare Strukturen, transparente Regeln und vorhersehbare Abläufe vermitteln traumatisch belasteten Kindern und Jugendlichen Sicherheit, Orientierung und Kontrollierbarkeit (Baierl, 2014b, S. 57–60). Entsprechend verweist auch das Positionspapier der BAG Traumapädagogik auf die Notwendigkeit eines sicheren Lernumfeldes, das Beschämung, Konfrontation und Demütigung vermeidet (Lang et al., 2013, S. 101–102).

5.4 Strukturelle Voraussetzungen traumasensiblen Handelns

Stähli (2025, S. 114) und Schmid (2013, S. 56–58, 71–74) betonen übereinstimmend, dass traumasensibles Handeln nicht allein auf der Haltung einzelner Fachpersonen beruht. Es setzt zwingend auch fachliches Wissen sowie geeignete organisatorische Rahmenbedingungen voraus.

Damit Fachpersonen einen «sicheren Ort» für Kinder schaffen können, benötigen sie gemäss Lang (2013) primär selbst institutionelle Stabilisierung durch Orientierung, Unterstützung und Reflexionsmöglichkeiten (S. 141). Zimmermann (2025) überträgt diesen Gedanken auf den schulischen Kontext. Eine traumasensible Schule darf nicht vom Engagement einzelner Lehrpersonen abhängen. Vielmehr braucht es Kollegien, Reflexionsräume und institutionalisierte Kooperationsstrukturen. Nur so kann herausforderndes Verhalten über die unmittelbare Krisenregulation hinaus gemeinsam reflektiert und eingeordnet werden (S. 64–67).

Dass Sicherheit dabei weit mehr als eine reine Zweierbeziehung ist, unterstreicht Schulze (2021) aus Perspektive der Sozialen Arbeit. Traumabezogene Professionalität zeigt sich als interaktionelles Raumhandeln (S. 135–142). In diesem komplexen Gefüge übernimmt die SSA eine zentrale Schnittstellenfunktion zwischen Schule, Familie, Kinderschutz, psychologischen Diensten und dem weiteren Hilfesystem. Schenk (2026) zeigt in ihrer Untersuchung zur traumasensiblen SSA, dass diese Akteur:innen wesentliche Aufgaben in der Ressourcenstärkung, Beratung, Begleitung sowie der internen und externen Netzwerkarbeit leisten. Gleichzeitig verweist die Studie auf Optimierungspotenzial im schulischen Umfeld. Als Gelingensfaktoren für eine umfassende Traumasensibilität werden eine verstärkte interdisziplinäre Kooperation, spezifische Fortbildungen für Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen sowie der Beizug traumapädagogisch qualifizierter Fachpersonen beschrieben (S. 123–126).

5.5 Fazit

Traumasensibilität erweitert die schulische F+F, indem sie Verhalten im Kontext möglicher Belastungen und Beziehungserfahrungen betrachtet. F+F ist dabei weder diagnostisch noch therapeutisch, sondern ordnet Hinweise ein, vermeidet vorschnelle Zuschreibungen und schafft Bedingungen für Sicherheit und Orientierung. Die traumapädagogischen Grundprinzipien wie etwa die Annahme des guten Grundes, Wertschätzung und Transparenz unterstützen einen Umgang, der Kinder nicht auf Symptome reduziert. Im schulischen Alltag bedeutet dies, Anforderungen beizubehalten, aber Regeln und Interventionen nachvollziehbar und beziehungswahrend zu gestalten. Zugleich wird deutlich, dass Traumasensibilität strukturelle Voraussetzungen braucht. Belastungshinweise müssen im Zusammenspiel verschiedener Akteur:innen eingeordnet werden. Traumasensible F+F erfordert daher klare Verfahren, Kooperation und Reflexion, um Fehlinterpretationen von Verhalten zu vermeiden.

6 Forschungsdesign und Methodik

Das folgende Kapitel beschreibt das Forschungsdesign und bildet die Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit. Zu Beginn wird der Forschungsgegenstand eingeordnet sowie die Forschungsfrage und das Forschungsziel präzisiert. Anschliessend wird die gewählte Erhebungsmethode dargestellt. Zum Schluss wird aufgezeigt, wie die Daten aufbereitet und ausgewertet wurden, um den Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen und die Ergebnisse einordnen zu können.

6.1 Forschungsgegenstand

Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht bestehende F+F-Strukturen in der Schule, mit welchen drei Schulsozialarbeiterinnen im Kanton Bern arbeiten. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern diese Strukturen aus Sicht der SSA eine traumasensible Praxis ermöglichen und Kinder in belastenden oder potenziell traumatisierenden Lebenssituationen frühzeitig unterstützen.

F+F bildet einen Kernauftrag der SSA (Ziegele, 2014, S. 38–43). Der Prozess umfasst die Wahrnehmung bio-psycho sozialer Entwicklungsrisiken, deren fachliche Einschätzung sowie die Einleitung und Koordination geeigneter Handlungsschritte (Hafen, 2005, S. 88–89). Da Schule eine zentrale Lebenswelt von Kindern ist, werden Belastungen häufig im Schulalltag sichtbar. Schulsozialarbeitende setzen F+F dabei an der Schnittstelle zu Lehrpersonen, Kinderschutz und externen Fachstellen praktisch um. Formale Instrumente, wie der Leitfaden des Kantons Bern zur Früherkennung von Kindeswohlgefährdung, betonen klare Abläufe und interdisziplinäre Zusammenarbeit (DIJ, 2025, S. 3, 6).

Zur fachlichen Einordnung stützt sich die Arbeit auf traumapädagogische Grundlagen. Eine traumasensible Haltung versteht herausforderndes Verhalten nicht vorschnell als Defizit, sondern als möglichen Ausdruck von Belastung und Bewältigung. Im Zentrum stehen Sicherheit, Orientierung, Partizipation und Selbstwirksamkeit. Vor diesem Hintergrund wird untersucht, ob bestehende formale F+F-Strukturen Schulsozialarbeitende im Praxisalltag dabei unterstützen, traumabezogene Belastungen früh wahrzunehmen, fachlich einzuordnen und angemessene Unterstützung einzuleiten. Daraus leitet sich folgende Forschungsfrage ab:

Wie beurteilen Schulsozialarbeitende bestehende F+F-Strukturen im schulischen Kontext hinsichtlich ihrer Traumasensibilität bei Kindern mit belastenden, gefährdenden oder potenziell traumatisierenden Lebenssituationen?

Gegenstand der Untersuchung ist nicht die kindliche Traumatisierung selbst, sondern die institutionelle und prozessuale Ausgestaltung der F+F-Strukturen. Zudem soll aus der Praxisperspektive herausgearbeitet werden, welche Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten notwendig sind, um Kinder bedarfsgerecht zu unterstützen und F+F-Prozesse traumasensibler weiterzuentwickeln.

6.2 Sampling

Die Interviewpartnerinnen wurden gezielt und kriteriumsgeleitet ausgewählt. In der qualitativen Forschung steht nicht statistische Repräsentativität im Vordergrund, sondern eine zur Forschungsfrage passende Fallauswahl, um möglichst informationsreiche Fälle zu gewinnen (Merkens, 2019, S. 286–288).

Untersucht wurden Schulsozialarbeiterinnen im Kanton Bern, die Verfahren zur F+F nutzen oder bald implementieren. Den idealen Feldzugang bot die «Werkschau Schulsozialarbeit 2025», da sich diese Veranstaltung exklusiv an Berner Schulsozialarbeitende richtete. Personen vor Ort vermittelten als Gatekeeper gezielt Kontakte zu Fachkräften, die das zwingende Auswahlkriterium einer traumapädagogischen Weiterbildung erfüllten (Merkens, 1997, S. 101). Durch ihr spezifisches Fach- und Praxiswissen gelten die Befragten als Expertinnen (Meuser & Nagel, 1991, S. 443).

Diese Stichprobe ist relevant. Die Schulsozialarbeiterinnen agieren an der Schnittstelle von Beobachtung, psychosozialer Einschätzung, Kinderschutz und Triage. Sie können fundiert beurteilen, ob aktuelle Verfahren neben der organisatorischen Orientierung auch traumasensible Aspekte berücksichtigen.

6.3 Datenerhebung

Zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte Expertinneninterviews mit problemzentrierter Ausrichtung geführt. Diese Erhebungsform eignet sich für Fragestellungen, bei denen Einschätzungen, Erfahrungen und professionelles Handlungswissen im Zentrum stehen. Die befragten Schulsozialarbeiterinnen wurden nicht als Privatpersonen, sondern aufgrund ihrer fachlichen Rolle und ihres spezifischen Wissens im Handlungsfeld der schulischen F+F einbezogen (Meuser & Nagel, 1991, S. 443; Mayer, 2013, S. 38–40).

Der Interviewleitfaden wurde theorie- und praxisgeleitet entwickelt. Ausgangspunkte bildeten die Forschungsfrage, die Unterfragen sowie zentrale Themen aus dem theoretischen Teil der Arbeit. Dazu gehörten F+F-Strukturen im schulischen Kontext, die organisatorische Einbettung der SSA, interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie traumasensible Handlungsweisen. Ergänzend wurden praxisbezogene Annahmen berücksichtigt, etwa mögliche Unsicherheiten bei Zuständigkeiten, unterschiedliche Verbindlichkeiten und Abläufe zwischen Schule und SSA, Fragen der Triage bei

Belastungs- oder Gefährdungshinweisen sowie die Grenzen bestehender Leitfäden im Umgang mit belasteten Kindern.

Vor der Durchführung der weiteren Interviews wurde der Leitfaden in einem ersten Interview erprobt. Dieses Probeinterview diente dazu, die Verständlichkeit der Fragen, den Gesprächsfluss sowie die thematische Passung des Leitfadens zu überprüfen und nachfolgend zu überarbeiten (Helfferich, 2011, S. 182–183; S. 572). Auf Grundlage der dabei gewonnenen Erkenntnisse wurden einzelne Fragen sprachlich präzisiert, in ihrer Reihenfolge angepasst und inhaltlich geschärft. Dadurch erhielt der Leitfaden eine klarere Struktur, blieb jedoch offen genug, um individuelle Schwerpunktsetzungen der Interviewpartnerinnen zu ermöglichen.

Der Leitfaden wurde so aufgebaut, dass sowohl beschreibende als auch reflexive Aussagen erhoben werden konnten. Zunächst wurden die Interviewpartnerinnen zu ihrem schulischen Kontext, bestehenden F+F-Verfahren und konkreten Abläufen befragt. Anschliessend standen Einschätzungen zur Qualität, Praktikabilität und Traumasensibilität dieser Verfahren im Vordergrund. Weitere Fragen bezogen sich auf Unsicherheiten, Lücken, Grenzen und Anforderungen an eine traumasensible Weiterentwicklung schulischer F+F-Prozesse.

Die Interviews wurden mit drei Schulsozialarbeiterinnen aus unterschiedlichen Schulen bzw. Gemeinden im Kanton Bern durchgeführt. Sie fanden im Einzelsetting statt und dauerten jeweils zwischen 60 und 90 Minuten.

6.4 Datenaufbereitung

Die aufgezeichneten Interviews wurden im Anschluss an die Erhebung transkribiert. Die Transkription erfolgte nach einem inhaltlich-semanticen Transkriptionssystem. Dieses Vorgehen eignet sich für Untersuchungen, bei denen nicht sprachliche Feinheiten, sondern die inhaltlichen Aussagen der Befragten im Zentrum stehen. Ziel war es deshalb, die Interviews so zu verschriftlichen, dass die Aussagen verständlich, einheitlich und für die spätere qualitative Inhaltsanalyse gut auswertbar sind (Dresing & Pehl, 2024, S. 20–25).

Bei der Transkription wurden Wortlaut und Satzstruktur beibehalten. Dialekt und Wortverschleifungen wurden an das Schriftdeutsch angenähert, sofern dadurch der Sinn der Aussage nicht verändert wurde. Deutliche Pausen, unverständliche Stellen sowie auffällige Emotionen wie Lachen oder Seufzen wurden entsprechend den Transkriptionsregeln markiert (Dresing & Pehl, 2024, S. 21–23).

Die Transkripte wurden mehrmals geprüft und bereinigt. Personenbezogene Angaben, Schulnamen, Gemeinden und weitere identifizierende Informationen wurden anonymisiert. So wurde sichergestellt, dass die Aussagen für die Auswertung erhalten bleiben, ohne Rückschlüsse auf die befragten

Schulsozialarbeiterinnen oder ihre Arbeitskontexte zu ermöglichen. Die anonymisierten Transkripte bildeten die Grundlage für die anschließende qualitative Auswertung.

6.5 Datenauswertung

Die Analyse des Datenmaterials folgte der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024), deren siebenphasiges Ablaufmodell den methodischen Rahmen bildete (S. 129–156). Dieser Ansatz baut auf den systematischen Grundprinzipien von Mayring (2015) auf und sichert eine theoriegeleitete Strukturierung entlang der Forschungsfrage, während er gleichzeitig offen für neue, empirische Erkenntnisse bleibt (S. 114–121). Die technische Codierung und Verwaltung der Daten erfolgte mit der Software f4analyse, welche von Dresing und Pehl entwickelt wurde.

Der Prozess begann mit einer initiierten Textarbeit (Phase 1). Hierzu wurden alle Transkripte vollständig gelesen und in kurzen Fallprotokollen zusammengefasst, um wesentliche Themen und erste Auffälligkeiten festzuhalten. Darauf aufbauend wurden in Phase 2 die Hauptkategorien deduktiv aus der Forschungsfrage sowie dem theoretischen Rahmen abgeleitet (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 133–134):

- Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen der F+F
- Konzeption und Ausgestaltung der F+F-Leitfäden und Instrumente
- Anwendung und Umsetzung der F+F im schulischen Alltag
- Grenzen und Herausforderungen bestehender F+F-Prozesse
- Anforderungen an traumasensible F+F-Strukturen und -Konzepte

In Phase 3 diente dieses deduktive Raster im ersten Codierungsdurchgang als Such- und Ordnungsstruktur. Um praxisbezogene Nuancen zu erfassen, die theoretisch vorab nicht vollständig abbildbar waren, wurden parallel erste induktive Subkategorien direkt aus dem Material generiert. In Phase 4 wurden die bereits erstellten Subkategorien systematisch geprüft, voneinander abgegrenzt und den jeweiligen Hauptthemen zugeordnet. Zusätzlich wurden weitere Subkategorien, welche dem Material entsprachen und ebenfalls aus dem theoretischen Rahmen abgeleitet wurden, erstellt. Durch dieses kombinierte deduktiv-induktive Vorgehen entstand ein ausdifferenziertes Kategoriensystem. Daraufhin wurde in Phase 5 das gesamte Material ein zweites Mal feincodiert und präzise auf die Subkategorien verteilt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 134–147).

Die kategorienbasierte Auswertung entspricht Phase 6 und bildet die Grundlage der Darstellung der Forschungsergebnisse. Dabei wurden die codierten Textsegmente entlang der Haupt- und Subkategorien gebündelt und thematisch dargestellt. Auf diese Weise konnten relevante Aussagen,

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Interviews sichtbar gemacht werden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 147–154).

Phase 7 besteht aus zwei Schritten, aus der kategorienübergreifende Analyse und der Interpretation. Die Analyse wird im Kapitel 6 durchgeführt und dargestellt. Die Interpretation findet im Kapitel 7 als Diskussion statt. Dort werden die Ergebnisse mit dem theoretischen Fundament der Arbeit in Beziehung gesetzt und im Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 154–156). Auf dieser Grundlage werden Anforderungen an eine traumasensible Weiterentwicklung schulischer F+F abgeleitet und Handlungsempfehlungen für die Praxis erarbeitet.

6.6 Gütekriterien

Zur Sicherung der Qualität wurden verschiedene Gütekriterien qualitativer Forschung berücksichtigt. Mayring (2015) nennt Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand weitere Gütekriterien der qualitativen Forschung (S. 139–148). Kuckartz und Rädiker (2024) betonen für die qualitative Inhaltsanalyse zudem die interne Studiengüte, insbesondere Nachvollziehbarkeit, ein konsistentes Kategoriensystem, Kategoriendefinitionen, Beispielstellen und die Dokumentation des Auswertungsprozesses (S. 233–237).

In dieser Arbeit wurden vor allem Verfahrensdokumentation, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand und argumentative Interpretationsabsicherung umgesetzt. Die Verfahrensdokumentation erfolgte durch die Offenlegung von Sampling, Feldzugang, Leitfadenentwicklung, Transkription und Auswertung. Die Regelgeleitetheit wurde durch die Orientierung am siebenphasigen Ablaufmodell nach Kuckartz und Rädiker (2024) sowie durch ein deduktiv-induktiv entwickeltes Kategoriensystem gesichert (S. 132–156).

Die Nähe zum Gegenstand ergab sich durch die gezielte Auswahl von Schulsozialarbeiterinnen, die im untersuchten Feld tätig sind, mit F+F-Verfahren arbeiten und über traumapädagogische Weiterbildungen verfügen. Die argumentative Interpretationsabsicherung erfolgte, indem Ergebnisse aus wiederkehrenden Mustern, Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Material abgeleitet und mit Originalzitate veranschaulicht wurden.

7 Darstellung der Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel wird Phase 7 des Ablaufmodells nach Kuckartz und Rädiker (2024) umgesetzt (S. 132–156). Die Ergebnisse werden entlang der gebildeten Haupt- und Subkategorien verschriftlicht. Dabei werden die Aussagen der befragten Schulsozialarbeitenden verdichtet dargestellt und durch ausgewählte Zitate veranschaulicht. Nicht alle Subkategorien werden einzeln als Unterkapitel aufgeführt. Inhaltlich verwandte Subkategorien werden zusammengeführt, um Überschneidungen zu vermeiden und die Ergebnisse übersichtlich darzustellen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 155-156).

Die Schulsozialarbeiterinnen werden anonymisiert als IA, IB und IC bezeichnet. Direkte Zitate aus den Interviews werden hervorgehoben und dienen dazu, Aussagen exemplarisch zu verdeutlichen. Auslassungen innerhalb der Zitate werden mit [...] gekennzeichnet. Die Darstellung der Forschungsergebnisse soll zunächst beschreibend bleiben. Eine vertiefte Einordnung im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen und die Forschungsfrage erfolgt im Kapitel 8 (Diskussion der Forschungsfrage).

IA	IB	IC
Weiblich	Weiblich	Weiblich
Zyklus 1 und 2	Zyklus 1,2 und 3	Zyklus 1 und 2
Zuständig für einen Schulstandort	Zuständig für mehrere Schulstandorte	Zuständig für einen Schulstandort
50% Pensum	65% Pensum	70% Pensum
Arbeitet dort seit ca. 12 Jahren	Arbeitet dort seit ca. 14 Jahren	Arbeitet dort seit ca. 2 Jahren
Dipl. klinische Heil- und Sozialpädagogin Traumapädagogin	Sozialpädagogin HF Weiterbildung im Bereich Traumapädagogik	Sozialarbeiterin FH Mehrjährige Erfahrung in der Opferhilfe und Kinderschutz

Tabelle 1: Informationen zu den Interviewpartnerinnen (eigene Darstellung)

7.1 Strukturelle Bedingungen von F+F

Die erste Hauptkategorie umfasst jene strukturellen Bedingungen, unter welche F+F an den untersuchten Schulstandorten umgesetzt werden. Dazu gehören die institutionelle Einbettung der SSA, Stellenressourcen, Zuständigkeiten, Zusammenarbeit mit Fachstellen, Datenschutz, Gefährdungssituationen sowie berufliche und traumaspezifische Fachressourcen. Diese Subkategorien sind für die Forschungsfrage relevant, weil sie erklären, weshalb bestehende Verfahren von den Befragten als hilfreich, begrenzt oder herausfordernd beurteilt werden. Zugleich bilden sie eine Grundlage für die Praxisfrage, weil Anforderungen an traumasensible F+F-Strukturen nur vor dem Hintergrund der tatsächlichen Rahmenbedingungen formuliert werden können.

7.1.1 Organisatorischer Kontext zur Schule und Schulsozialarbeit

Die Aussagen zum organisatorischen Kontext zeigen, dass F+F nicht unabhängig von institutioneller Einbettung, Zuständigkeiten, Ressourcen und Teamstrukturen betrachtet werden kann. Die befragten Schulsozialarbeiterinnen arbeiten unter unterschiedlichen organisatorischen Bedingungen. Alle drei Schulsozialarbeiterinnen sind kommunal eingebettet, die konkrete Unterstellung und die Nähe zur Schule unterscheiden sich jedoch.

IA beschreibt eine Doppelunterstellung, die sich zum Zeitpunkt des Interviews in Veränderung befindet:

«Wir haben eine Doppelunterstellung. Wir sind einerseits der [...] Schulleitung unterstellt [...] und dann haben wir einen fachlichen Leiter, der [...] das Team Schulsozialarbeit [...] führt» (IA, Abs. 15).

IC beschreibt demgegenüber eine Unterstellung bei der Gemeinde, bei gleichzeitiger starker Einbettung in der Schule:

«Wir unterstehen der Gemeinde als Schulsozialarbeit. Also der Abteilungsleiter von Bildung, Kultur und Sport ist unser direkter Vorgesetzter. [...] Wir sind aber da / Also wir sind vier Schulsozialarbeitende und sind da in der Schule sehr gut eingebettet» (IC, Abs. 2).

Unterschiede zeigen sich auch bei den betreuten Schulstandorten und Ressourcen. IA arbeitet im Jobsharing an einem Standort, IB ist für mehrere Schulhäuser und Kindergartenklassen zuständig, während IC ebenfalls in eine grössere Schulsozialarbeitsstruktur eingebunden ist, aber einen klaren Standort beschreibt (IA, Abs. 8; IB, Abs. 29–39; IC, Abs. 11).

Die SSA wird an den Standorten grundsätzlich als im schulischen Alltag verankert beschrieben. IA verweist auf eine hohe Bereitschaft zur Zusammenarbeit:

«[...] hier im Haus habe ich das Gefühl, ist viel Bereitschaft da und viel Offenheit. Also sie involvieren uns gern und häufig. Ja. Sie schätzen es, glaube ich, schon das Angebot» (IA, Abs. 140).

Der Auftrag der SSA wird breit verstanden und umfasst Beratung, Intervention, Gruppenarbeit, Früherkennung, Prävention und Schulentwicklung. Gleichzeitig zeigen die Aussagen, dass aufgrund begrenzter Ressourcen Priorisierungen notwendig sind. IA beschreibt, dass Intervention Vorrang habe und Prävention nur so weit umgesetzt werden könne, wie es die Kapazitäten erlauben:

«Wir haben den Auftrag wie alle Schulsozialarbeiter und machen aber halt Schwerpunkte, je nachdem, wie viel Kapazität man hat. Vorrang hat die Intervention. Prävention ist wichtig und es wird so viel gemacht, wie man kann» (IA, Abs. 23).

Auch IC verweist auf vorhandene, aber begrenzte Mittel für Prävention:

«Wir haben noch ein bisschen Geld für Prävention. [...] Aber wir haben trotzdem im Vergleich zu anderen, haben wir wirklich immer noch Geld für Prävention und das ist schon noch wichtig» (IC, Abs. 16).

Die strukturelle Einbettung der SSA erscheint damit als grundlegende Bedingung für F+F. Wo SSA präsent und anerkannt ist, wird sie früher einbezogen. Wo Zuständigkeiten komplex oder Ressourcen knapp sind, erhöht sich die Gefahr, dass F+F personenabhängig oder verzögert erfolgt.

7.1.2 Zusammenarbeit mit Fachstellen

Die Zusammenarbeit mit Fachstellen bildet eine weitere strukturelle Bedingung. Die Aussagen zeigen, dass F+F bei belastenden, gefährdenden oder potenziell traumatisierenden Lebenssituationen nicht innerhalb der Schule abgeschlossen werden kann.

IA beschreibt die Fachstelle Kindes- und Erwachsenenschutz als wichtige Ressource für Einschätzungen bei potenzieller Kindeswohlgefährdung:

«Wir können dort auch anfragen bei einer potenziellen Kindeswohlgefährdung, [...] sie helfen einzuschätzen, wenn wir so sagen: „Hey [...] wir sind uns zum Beispiel nicht einig, die Schulleitung sieht das und das [...] wir nicht oder umgekehrt“» (IA, Abs. 197).

Diese Zusammenarbeit wird als hilfreich beschrieben, weil sie eine fachliche Aussensicht ermöglicht und die SSA bei schwierigen Einschätzungen entlastet. Gleichzeitig werden Grenzen sichtbar, etwa bei ausgelasteten psychologischen Angeboten. IC weist darauf hin, dass die Erziehungsberatung zwar im Leitfaden aufgeführt sei, in Gefährdungssituationen aber nicht immer unmittelbar hilfreich sei:

«Die EB tut ja auch häufig [...] aufs Organische schauen. Also hat das Kind eine Einschränkung, eine Leseschwäche oder ADS oder AS Spektrum oder so? [...] Aber einfach, wir haben eine gefährdete Situation springt ja die EB selten einfach gerade ein» (IC, Abs. 281).

Besonders deutlich wird die Bedeutung externer Fachstellen bei traumabezogenen Verdachtsmomenten. IC betont, dass bei erlebtem Trauma nicht nur Beratung innerhalb der Schule ausreiche, sondern Therapie und Opferhilfe einbezogen werden müssten:

«[...] wo man auch gemerkt hat, das Kind hat ein Trauma erlebt und da ist mal die Empfehlung, eine Therapie einzubeziehen und mehr und dranbleiben und nicht einfach sagen, es wäre noch gut, sondern wirklich Therapie wäre gut» (IC, Abs. 276).

Die Zusammenarbeit mit Fachstellen wird somit ambivalent bewertet. Sie wird als unverzichtbare Ressource für Einschätzung, Triage und Entlastung beschrieben. Gleichzeitig hängt ihre Wirksamkeit von Zuständigkeit und regionalen Angebotsstrukturen ab.

7.1.3 Datenschutz und Schweigepflicht

Auch Datenschutz und Schweigepflicht erscheinen in den Interviews als ambivalente Strukturbedingungen. Einerseits schützen sie Kinder und schaffen Vertrauen. Andererseits begrenzen sie den Informationsfluss zwischen Schule, SSA und weiteren Fachpersonen.

IA beschreibt, dass sie Informationen nicht automatisch an weitere schulische Fachpersonen weitergibt, wenn diese noch keinen Auftrag im Fall haben:

«Wenn das Kind [...] noch nicht bei der IF ist, dann wende ich mich nicht an sie. Also sie muss wie schon irgendeinen Auftrag haben [...] Und das gibt es ja auch, dass etwas bei mir aufploppt oder zu mir kommt, wo ich noch Zeit brauche, dass ich auch vom Datenschutz her, gehe ich ja dann nicht raus» (IA, Abs. 129).

IC beschreibt, wie sie Kindern die Schweigepflicht transparent erklärt und zugleich deren Grenzen benennt:

«[...] was ist jetzt Schweigepflicht genau? So und so weit behalte ich es für mich [...] Und dann tu ich es halt gleich sagen [...] und ich tue es am Schluss wiederholen» (IC, Abs. 219).

Besonders traumasensibel erscheint dabei die Verbindung von Transparenz und Schutz. IC nutzt gegenüber Kindern folgende Metapher, um Vertraulichkeit und Weitergabe nachvollziehbar zu machen:

«Schau, das bleibt alles im Mäppchen. Und wenn ich aber ganz fest Angst um dich habe, dann sage ich dir das zuerst und nachher zeige ich das Mäppchen dem Schulleiter» (IC, Abs. 228).

Damit zeigen die Ergebnisse, dass Datenschutz und Schweigepflicht nicht nur rechtliche Rahmenbedingungen sind, sondern auch fachlich gestaltet werden müssen.

7.1.4 Zuständigkeit bei Gefährdungssituationen

Die Zuständigkeit bei Gefährdungssituationen wird an den Standorten unterschiedlich geregelt. Die Interviews zeigen jedoch übereinstimmend, dass Gefährdungsmeldungen nicht durch die SSA erfolgen, sondern in der Regel über die Schulleitung laufen und die SSA dabei eine unterstützende Rolle einnimmt. IA beschreibt dies klar:

«[...] bei uns, Gefährdungsmeldungen macht ausschliesslich die Schulleitung. Also wir dürfen auch gar keine selber auslösen» (IA, Abs. 30).

Auch IB beschreibt, dass Gefährdungsmeldungen durch die Schulleitung erfolgen, jedoch in Absprache mit der SSA:

«Schulleitung. Also in Absprache mit uns Schulsozialarbeiterinnen» (IB, Abs. 134–135).

IC beschreibt klare Wege über Schulleitung und Gemeinde und verweist darauf, dass bei Uneinigkeit weitere Leitungsebenen einbezogen werden können:

«Gerade Gefährdungsmeldungen, ist klar mit dem Schulleiter. Wenn jetzt ich eine Gefährdungsmeldung will, der Schulleiter sicher nicht, könnte ich das noch dem Abteilungsleiter sagen» (IC, Abs. 148).

Die Aussagen zeigen, dass Zuständigkeiten für F+F entlastend sein können, wenn sie klar geregelt sind. Gleichzeitig entstehen Herausforderungen dort, wo fachliche Einschätzung und Entscheidungsmacht auseinanderfallen. IA benennt diese Spannung deutlich:

«Das Problem ist aber einfach, dass der Bruch dort ist. Nimmt die Schulleitung [...] die am Schluss die Entscheidung treffen müssen, ob es eine Gefährdungsmeldung gibt oder nicht [...] auch wer dann die Fallführung [...] hat, ob die das nehmen können oder wie die mit dem zusammenarbeiten» (IA, Abs. 93).

Leitfäden werden von den Schulsozialarbeiterinnen nicht nur danach beurteilt, ob sie fachlich sinnvoll aufgebaut sind, sondern auch danach, ob sie an den entscheidenden Schnittstellen tatsächlich greifen. Wenn die SSA einschätzt, die Schulleitung aber entscheidet, braucht es geteilte fachliche Orientierung und klare Rollen.

7.1.5 Berufserfahrung und traumaspezifisches Fachwissen als Ressource

Berufserfahrung und traumaspezifisches Fachwissen erscheinen in den Interviews als eine Ressource für Einschätzung und Handlungssicherheit. Die Befragten bringen unterschiedliche Berufserfahrungen mit. IA arbeitet seit 13,5 Jahren in der Schulsozialarbeit, IB seit elf Jahren, IC seit zwei Jahren in der aktuellen Stelle, verfügt jedoch über langjährige Erfahrung im zivil- und strafrechtlichen Bereich (IA, Abs. 2; IB, Abs. 6; IC, Abs. 1).

IC beschreibt, dass ihre berufliche Erfahrung ihr hilft, zwischen Beobachtung, Hypothese und Fakten zu unterscheiden:

«Weil ich halt [...] schon so lange im zivil- und strafrechtlichen Bereich arbeite, weiss ich jetzt auch ein bisschen, was ist real basiert, was sind verhärtete Fakten und was ist meine Hypothese? Was ist Beobachtung? Ich tue das schon automatisch trennen» (IC, Abs. 97).

IA verweist darauf, dass spezifische berufliche Vorerfahrungen Einfluss darauf haben, ob Kinder sich öffnen können. Sie beschreibt eine Kollegin, die durch ihre frühere Arbeit im Frauenhaus einen besonderen Zugang zu Kindern habe:

«[...] sie selber hat halt auch im Frauenhaus gearbeitet [...] Irgendwie hat sie dort den Zugang, wo sie weiss, was die Kinder brauchen, dass sie das können» (IA, Abs. 178).

Traumaspezifisches Fachwissen wird insbesondere dort bedeutsam, wo Verhalten nicht vorschnell problematisiert werden soll. IA betont die Differenzierung zwischen traumatischem Ereignis, Traumafolgen und Traumafolgestörung:

«[...] ein Trauma und eine Traumafolgestörung ist nicht das Gleiche. Das musst du wirklich differenzieren» (IA, Abs. 72).

Auch IB beschreibt Weiterbildung als Ressource für Sensibilisierung:

«Ich glaube schon, dass ich schon selber sensibilisiert bin dadurch, dass ich eben das bisschen Fachwissen hab» (IB, Abs. 187).

Damit zeigt sich, dass traumasensible F+F nicht allein durch Leitfäden abgesichert werden kann. Fachwissen, Erfahrung, Sprache, Sicherheit und Reflexionsfähigkeit beeinflussen wesentlich, ob Belastungssignale erkannt, eingeordnet und angemessen bearbeitet werden.

7.2 Konzeption und Aufbau der F+F-Leitfäden und Instrumente

Die zweite Hauptkategorie bezieht sich auf die formale und inhaltliche Ausgestaltung der vorhandenen F+F-Leitfäden und Instrumente. Sie ist für die Forschungsfrage relevant, weil sich die Beurteilung der Schulsozialarbeitenden nicht abstrakt auf F+F bezieht, sondern die am Standort vorhandenen Leitfäden und Instrumente.

7.2.1 Aufbau und Gestaltung der Instrumente zu F+F

Die vorhandenen Instrumente unterscheiden sich zwischen den Standorten deutlich. IA beschreibt, dass kein fixer Ablauf bei einer möglichen Gefährdungssituation bestehe, jedoch verschiedene Dokumentationshilfen und eine Kurzeinschätzungshilfe genutzt werden:

«Es gibt keinen fixen Ablauf in dem Sinne» (IA, Abs. 29).

Ein Beobachtungsbogen als Hilfsmittel wird von IA beschrieben, um Auffälligkeiten strukturiert festzuhalten. Dabei werden Beobachtung und Interpretation getrennt, Aussagen möglichst wörtlich dokumentiert und wiederkehrende Situationen schriftlich erfasst:

«[...] dass sie auch gewisse Sachen von Beobachtung, von Interpretation trennen, [...] Aussagen wörtlich aufnehmen [...] Wer ist dort und [...] was hat es bei mir auch ausgelöst? Dass man auch so das eigene Gefühl dahinter, aber das wie trennt von dem, was man beobachtet hat» (IA, Abs. 35).

IB beschreibt einen Leitfaden, der mit einer externen Fachstelle entstanden ist und später überarbeitet wurde. Die Überarbeitung zielte auf Vereinfachung und Übersichtlichkeit:

«Vereinfacht. Weil es war sehr viel geschrieben [...] Sie hätten das viel lieber so von oben nach unten und so mehr so farblich und weniger geschrieben» (IB, Abs. 50).

Der Leitfaden von IB umfasst mehrere Schritte, darunter Beobachtung, Austausch, Gespräch mit dem Kind, Gespräch mit den Eltern, Gespräch mit der Schulleitung sowie Vernetzung mit externen Fachstellen oder Meldung (IB, Abs. 368–381).

IC beschreibt einen länger bestehenden Leitfaden zur Früherfassung, welcher mit der gleichen externen Fachstelle wie bei IB, entstanden ist, überarbeitet und gemeindeweit verabschiedet wurde:

«Der ist damals mit der [externe Fachstelle] zusammen geschaffen worden. Ich glaube, 2015 ursprünglich und dann halt immer wieder überarbeitet und eben von der Gemeinde verabschiedet» (IC, Abs. 46).

Die Befragten beschreiben die Instrumente insbesondere dann als hilfreich, wenn sie übersichtlich gestaltet, im Alltag handhabbar und an bestehende kantonale oder kommunale Strukturen anschlussfähig sind. Gleichzeitig verweisen mehrere Aussagen darauf, dass umfangreiche oder stark textlastige Dokumente im schulischen Alltag weniger praktikabel erscheinen. Auf diese Umstände wird in Kapitel 7.5 vertiefter eingegangen.

7.2.2 Verbindlichkeit der Anwendung

Die Verbindlichkeit der Anwendung unterscheidet sich deutlich zwischen den Standorten. IA beschreibt, dass zwar Instrumente vorhanden sind, deren Nutzung jedoch unterschiedlich ausfällt:

«Wie viel sie's denn wirklich hervorheben, weiss ich nicht, aber, also ja, es ist immer sehr unterschiedlich» (IA, Abs. 39).

Sie weist darauf hin, dass ein Bruch entsteht, wenn die SSA mit einem Leitfaden arbeitet, andere entscheidende Akteur:innen diesen jedoch nicht kennen oder nicht als verbindlich betrachten:

«[...] wenn es einen Bruch gibt, liegt es daran, dass wir eben einen Leitfaden haben, aber mit Leuten zusammenarbeiten, die diesen Leitfaden nicht kennen und nicht als verbindlich anschauen» (IA, Abs. 93).

IB beschreibt eine Einführung, die alle relevanten schulischen Akteur:innen erreichen soll. Der Leitfaden wird durch die Schulleitungen eingeführt, während die SSA unterstützend beteiligt ist:

«Es wird eigentlich von Schulleiter eingeführt. Und wir sind dabei mehr als Unterstützung und bei Fragen» (IB, Abs. 60).

IC beschreibt den eigenen Leitfaden als verbindlich und gemeindeweit abgestützt:

«Er ist verbindlich und das hilft natürlich» (IC, Abs. 120).

Die Verbindlichkeit wird nicht nur als formaler Aspekt verstanden, sondern auch als Entlastung und Legitimation. IC beschreibt am Beispiel eines anderen Leitfadens, dass Verbindlichkeit gegenüber Eltern helfen kann, das eigene Handeln zu begründen:

«[...] es hilft uns zur Rechtfertigung. Und häufig [...] melde ich mich schwieriger, als wenn ich sage: „Wir haben den Leitfaden [...] und aufgrund des Leitfadens melde ich mich“» (IC, Abs. 124).

Damit zeigt sich, dass Verbindlichkeit ein Qualitätsfaktor bestehender F+F-Strukturen ist. Ein Leitfaden entfaltet nur dann Wirkung, wenn er bekannt ist, von relevanten Akteur:innen getragen wird und im Alltag tatsächlich als Orientierung genutzt wird.

7.3 Anwendung und Umsetzung von F+F im schulischen Alltag

Die dritte Hauptkategorie beschreibt, wie F+F im schulischen Alltag konkret angewendet wird. Sie verbindet die formale Ebene der Leitfäden mit der tatsächlichen Handlungspraxis. Diese Kategorie ist für die Forschungsfrage besonders wichtig, weil die Beurteilung der Verfahren im Wesentlichen davon abhängt, ob sie im Alltag Orientierung, Handlungssicherheit und traumasensibles Vorgehen ermöglichen.

7.3.1 Leitfaden als Orientierung

Die Leitfäden werden von den Befragten vor allem als Orientierungshilfen beschrieben. Sie strukturieren Beobachtung, Einschätzung und nächste Schritte, ersetzen aber nicht die fachliche Beurteilung. IA beschreibt den Leitfaden als hilfreich für Gespräche mit der Schulleitung:

«Ich finde den gut und praktikabel und sehr gut als Hilfe, als Einschätzung. [...] ich nehme ihn auch häufig an Gesprächen mit Schulleitungen [...] um meine Expertise zu untermauern» (IA, Abs. 93).

IB nutzt den Leitfaden bereits vor seiner breiten Einführung als Denkraum, um Situationen einzuordnen:

«[...] jetzt weiss ich, wie der Leitfaden aussieht und schon versuche jetzt bei Gesprächen [...] zu sagen, ah, bei welchem Punkt sind sie. Also so für mich zu überprüfen» (IB, Abs. 72).

Auch IC beschreibt Leitfäden als Begrenzung eines fachlichen Spielfeldes:

«Ich bin froh, habe ich wie so mein Spielfeld eingegrenzt und nachher kann man sich drinnen frei bewegen» (IC, Abs. 110).

Die Aussagen zeigen, dass Leitfäden als unterstützend erlebt werden, wenn sie Orientierung bieten, ohne professionelles Ermessen zu ersetzen. Für traumasensible F+F ist dies entscheidend, weil belastende Situationen selten linear verlaufen und starre Abläufe dem Einzelfall nicht gerecht werden.

7.3.2 Wahrnehmung von Auffälligkeiten

Die Wahrnehmung von Auffälligkeiten bildet den Ausgangspunkt jedes F+F-Prozesses. Die Befragten beschreiben ein breites Spektrum möglicher Hinweise auf Belastungen. IA nennt Veränderungen im Verhalten, Rückzug, Externalisierung, Angst, Schwierigkeiten in der Selbststeuerung, soziale Auffälligkeiten und Erscheinungsbild:

«[...] auf eine starke Belastung sind sicher so Ausschläge im Verhalten, Veränderungen [...] extremer Rückzug ist oder Externalisierung [...] Angst-Symptomatik» (IA, Abs. 60).

Dabei betont IA, dass sie nicht nur auf externalisierende, sondern auch auf internalisierende Signale achtet:

«[...] ich bin jemand, wo sehr viel Achtsamkeit auf internalisierendes und nicht nur externalisierendes Verhalten schaut» (IA, Abs. 60).

IB beschreibt depressive Stimmung, Leistungsabfall und Schulabsentismus als mögliche Anzeichen:

«Mehr so Stimmung, Stimmung, Leistungsabfall. [...] Aber auch Absentismus, Schulabsentismus ist schon vorgekommen» (IB, Abs. 158).

IC beschreibt zusätzlich dissoziative Reaktionen oder plötzliches «Wegspringen» bei bestimmten Themen:

«[...] manchmal ist es auch sehr typisch, dass bei einem gewissen Thema das Kind wegspringt oder irgendwie hochschaut und dann [...] den Blick verliert» (IC, Abs. 163).

Auch angepasstes Verhalten kann als mögliches Belastungssignal gelesen werden. IA beschreibt überangepasste Kinder, die Erwachsene besonders genau beobachten:

«[...] Kinder, die zum Beispiel der Erwachsenen permanent Komplimente machen [...] auf alles überangepasst, was zwar ganz gut ist für die Lehrpersonen. [...] Warum muss es also das machen? Aus welchem Grund?» (IA, Abs. 60).

In den Aussagen der Befragten werden nicht nur externalisierende Verhaltensweisen als mögliche Auffälligkeiten beschrieben. Genannt werden auch subtilere oder weniger eindeutig sichtbare Hinweise wie Überanpassung, Schwierigkeiten in Beziehungen, Dissoziation sowie weitere unspezifische Belastungszeichen.

7.3.3 Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Austausch

Die Umsetzung von F+F ist stark auf interdisziplinären Austausch angewiesen. Die Befragten nennen Lehrpersonen, Heilpädagog:innen, Logopäd:innen, Tagesschule, Schulleitung, Eltern und Fachstellen als relevante Akteur:innen. IA beschreibt F+F als Aufgabe des gesamten Systems rund um das Kind:

«Alle aus dem System vom Kind. Lehrpersonen, Heilpädagoginnen, Logopädinnen, [...] Tagesschule [...] und die Schulsozialarbeit. Und die Eltern merken manchmal auch, dass sie belastet sind» (IA, Abs. 26).

Gleichzeitig ist der Austausch nicht durchgehend formalisiert. IA beschreibt zwar offene Türen bei der Schulleitung, aber keine fixen Austauschgefäße mit Lehrpersonen:

«[...] bei Bedarf weiss ich, kann ich jederzeit gehen. [...] Und mit den Lehrpersonen muss man halt einfach immer schauen, wie man sie erwischt und wie sie Zeit haben und wie wir Zeit haben. Aber dort hat es nichts Fixes» (IA, Abs. 144–146).

IC beschreibt Fallbesprechungen im Team als wichtige Ressource für Einschätzung und Entscheidung:

«[...] wirklich, „Bring jetzt ein Fall“, ich bereite mich vor mit einer Fragestellung und will wirklich von den anderen hören „Was ist euer Eindruck?“» (IC, Abs. 90).

In den Interviews wird Austausch als wiederkehrender Bestandteil von F+F beschrieben. Die Befragten nennen dabei sowohl formalisierte Gefässe wie Fallbesprechungen, Intervisionen oder Teamsitzungen als auch informelle Absprachen mit Lehrpersonen, Schulleitungen und weiteren Fachpersonen. Gleichzeitig wird beschrieben, dass dieser Austausch teilweise von bestehenden Beziehungen, zeitlichen Ressourcen und persönlichem Engagement abhängig ist.

7.3.4 Handlungssicherheit bei Offenlegung und traumasensibles Handeln

Ein besonders sensibler Teil der Umsetzung betrifft Situationen, in denen Kinder belastende oder traumatisierende Erfahrungen andeuten oder offenlegen. Die Befragten betonen, dass Kinder ein hohes Risiko eingehen, wenn sie sich Erwachsenen anvertrauen. IA beschreibt dies deutlich:

«Sie müssen sich wirklich öffnen und sie gehen ein Risiko ein, die Kinder, weil sie wissen nicht, ob es gut kommt. [...] Warum soll jetzt die oder die oder die sie jetzt wirklich halten?» (IA, Abs. 181).

IC beschreibt Ansprechen als wichtig, jedoch nur dann, wenn die Fachperson auch auffangen kann, was dadurch ausgelöst wird:

«Ich gehe davon aus, dass Ansprechen immer gut ist. Also auch zum Beispiel das Trauma ansprechen, Suizidalität ansprechen. Und da finde ich es wichtig, dass wir, wenn wir es ansprechen, auch auffangen können» (IC, Abs. 337).

Traumasensible Beratungsmethoden werden vor allem als stabilisierende, strukturierende und partizipative Handlungen beschrieben. IC erklärt, wie sie schwierige Themen begrenzt, ritualisiert und mit dem Kind gemeinsam steuert:

«[...] ich lasse dann [...] warten [...] und dann frage ich: „Können wir aufhören?“ [...] Das mache ich sehr bewusst, dass ich nie mit dem Schlechten aufhöre und immer es [...] ritualisiere» (IC, Abs. 201–206).

Auch stabilisierende Techniken werden genannt:

«[...] „Jetzt Füße auf den Boden, die Hände drauf, spüren, atmen.“ Zum einfach stabilisieren» (IC, Abs. 177).

Zusammenfassend beschreiben die Befragten Offenlegungen belastender Erfahrungen als Situationen, die ein besonders sorgfältiges Vorgehen erfordern. Im Zentrum stehen das Ernstnehmen des Kindes und ein transparenter Umgang mit schwierigen Themen. An den Aussagen von IC zeigt sich, dass Handlungssicherheit vor allem über die konkrete Gestaltung des Gesprächs hergestellt wird.

7.3.5 Abgrenzung der professionellen Rolle

In den Aussagen zur Umsetzung von F+F wird die professionelle Abgrenzung der SSA mehrfach angesprochen. Die Befragten beschreiben ihre Rolle vor allem in der Wahrnehmung, Einschätzung, Begleitung und Vernetzung. Eine therapeutische oder diagnostische Bearbeitung traumatischer Erfahrungen wird davon abgegrenzt. IB beschreibt in diesem Zusammenhang, dass komplexere Fälle ihre Kompetenzen überschreiten können:

«[...] es gibt auch leichtere oder schwerere, komplexere Fälle, wo ich [...] nachher nicht... das überschreitet dann meine Kompetenzen» (IB, Abs. 187).

IC formuliert die Grenze noch deutlicher:

«Es gibt auch Momente, wo ich merke, jetzt wäre es gut, ich würde mich abgrenzen. Jetzt ist es nämlich wirklich therapeutisches Arbeiten und unsere Arbeit ist eher handlungsbezogen und nicht analytisch oder therapeutisch» (IC, Abs. 276).

In den Aussagen wird die professionelle Abgrenzung als Teil der F+F-Praxis beschrieben. Die Befragten verorten die SSA in der Wahrnehmung, Einschätzung, Begleitung und Vernetzung, grenzen sie jedoch von Therapie, Diagnostik und strafrechtlicher Abklärung ab. Gleichzeitig werden Situationen beschrieben, in denen diese Abgrenzung im Alltag herausfordernd werden kann, etwa wenn belastende Erfahrungen sichtbar werden oder ein Kind Unterstützung benötigt, die über den Auftrag der SSA hinausgeht. In diesem Zusammenhang werden Triage und Vernetzung mit externen Fachstellen als wiederkehrende Bestandteile der Praxis genannt.

7.3.6 Elternarbeit

In den Aussagen der Befragten wird Elternarbeit als Bestandteil der Umsetzung von F+F beschrieben. Thematisiert werden dabei der Einbezug der Eltern, die Gesprächsführung mit Eltern, die Transparenz über Abläufe sowie der Umgang mit Gefährdungsmeldungen.

IA beschreibt Elternarbeit als Prozess, bei dem Eltern in das weitere Vorgehen einbezogen werden:

«Dass es auch mit den Eltern ein Prozess ist. [...] Dass man sie dort im Boot hat und dass es überhaupt nicht darum geht, an ihnen vorbeizuarbeiten oder ihnen zu sagen, wie schlecht dass sie irgendetwas gemacht haben» (IA, Abs. 218).

Weiter beschreibt IA, dass an ihrem Standort eine gute Arbeitsbasis mit Eltern angestrebt wird. Dabei wird auch erwähnt, dass die Situation und Belastung der Eltern mitgedacht werden:

«[...] dass die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr zentral ist und dass man mit ihnen eine gute Arbeitsbasis herstellt und dass man versucht auch die Eltern zu verstehen in ihren Bereichen» (IA, Abs. 188).

IA spricht zudem Situationen an, in denen Eltern überfordert sein können und Entlastung thematisiert wird:

«Genau. Oder auch, dass man mit ihnen schauen kann, wie man Entlastung bieten kann, damit sie auch nicht so in der Überforderung drin sind oder so. [...] Aber das sind alles Hypothesen» (IA, Abs. 191).

IB beschreibt Elternarbeit anhand von Situationen, in denen Eltern konkrete Vorgaben erhalten, ohne dass ihre Lebenssituation oder ihr Verständnis ausreichend berücksichtigt wird:

«[...] ohne zu wissen, ist es, liegt es drin überhaupt? Versteht die Mutter, was man ihr jetzt sagt? [...] Das erleben wir leider sehr oft» (IB, Abs. 294).

Auch Transparenz gegenüber Eltern wird in den Interviews angesprochen. IC beschreibt, dass der Leitfaden künftig auch für Eltern zugänglich gemacht werden soll, damit sichtbar wird, woran sich Schule und SSA orientieren:

«[...] die Eltern haben wir wie noch nie erreicht und wir finden es eigentlich wichtig, dass sie wissen, an was wir uns halten. Und was wir für Prävention da haben. Also dass es so ein bisschen transparenter wird» (IC, Abs. 120).

Im Zusammenhang mit Gefährdungsmeldungen beschreiben die Befragten Elternarbeit als besonders herausfordernden Teil des F+F-Prozesses. IA verweist auf den Druck, der bei Eltern zwischen der Information über eine Gefährdungsmeldung und dem nächsten Gespräch entstehen kann:

«Von dem Zeitpunkt, wo wir es ihnen sagen, bis sie dann das Gespräch haben, baut sich bei den Eltern so viel Druck und Angst auf» (IA, Abs. 256).

IB beschreibt ebenfalls, dass die Art der Kommunikation über Gefährdungsmeldungen Einfluss auf die weitere Zusammenarbeit mit Eltern haben kann:

«Und da sagen sie den Eltern immer ja und die Schule macht die Gefährdungsmeldung. Das ist total kontraproduktiv für die Eltern. Für die, für die Kooperation» (IB, Abs. 331).

Die Aussagen zur Elternarbeit beziehen sich somit auf mehrere Aspekte der F+F-Umsetzung. Genannt werden der Einbezug der Eltern, das Verstehen ihrer Situation, transparente Informationen über Abläufe sowie die Kommunikation in Gefährdungssituationen. Die Befragten beschreiben Elternarbeit dabei sowohl im freiwilligen Unterstützungsprozess als auch im Zusammenhang mit Kinderschutz und Gefährdungsmeldungen.

7.4 Grenzen und Herausforderungen bestehender F+F-Prozesse

Die vierte Hauptkategorie umfasst Aussagen zu Begrenzungen und Herausforderungen bestehender F+F-Prozesse. Thematisiert werden unter anderem Grenzen schriftlicher Leitfäden, Unsicherheiten bei der Einschätzung von Signalen, Unterschiede im fachlichen Wissensstand, knappe Ressourcen sowie rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen. Im Mittelpunkt steht, wie die Befragten diese Aspekte in Bezug auf die Umsetzung von F+F beschreiben.

7.4.1 Grenzen schriftlicher Leitfäden und standardisierter Prozesse

Die Befragten beschreiben Leitfäden und Prozesse grundsätzlich als hilfreiche Orientierung. Gleichzeitig wird auf Grenzen schriftlicher Standardisierung verwiesen. IA hält fest:

«[...] nicht alles einfach schriftlich festhalten kann, mit einem „Wenn, dann“, also es ist ja nicht ein Flowchart» (IA, Abs. 110).

Auch IC beschreibt, dass ein Leitfaden im Alltag nicht «kochbuchmässig» angewendet werden kann:

«Weil nur nach diesen Leitfäden sich richten wäre ja auch / das ist, das kann man nicht. Das ganze Leben ist nicht so kochbuchmässig, es müsste eine Mischung sein» (IC, Abs. 90).

Eine spezifische Grenze zeigt sich bei gestuften Modellen oder Ampelsystemen. IC beschreibt die Gefahr, dass Fachpersonen zu lange in einer Zwischenstufe bleiben, obwohl die Situation eigentlich schnelleres Handeln erfordert:

«[...] eigentlich sind wir da [...] noch im gelben Bereich, aber ich komme gar nicht so weit. [...] eigentlich müssen wir einfach direkt zum Roten rüberspringen» (IC, Abs. 105).

Die Schulsozialarbeiterinnen beschreiben Leitfäden einerseits als Orientierungshilfen. Andererseits verweisen sie auf Situationen, in denen festgelegte Abläufe nicht vollständig zur konkreten Fallkonstellation passen. In den Aussagen wird deshalb wiederholt beschrieben, dass Leitfäden im Alltag mit fachlicher Einschätzung und situationsbezogenem Handeln verbunden werden.

7.4.2 Fehleinschätzungen, Wissenslücken und uneinheitliches Trauma-Verständnis

Eine der grösseren Herausforderungen liegt darin, traumabezogene Belastungen fachlich einzuordnen. Die Befragten beschreiben sowohl fehlendes Wissen als auch problematische Äusserungen. IB beschreibt, dass Lehrpersonen belastetes Verhalten teilweise als absichtlich störend interpretieren:

«[...] die sehen das alles einfach, er stört oder macht es extra» (IB, Abs. 180).

IC weist darauf hin, dass fehlender sichtbarer Leidensdruck nicht bedeutet, dass keine Belastung vorliegt:

«Das hätte ich früher nicht so / hätte ich unterschätzt. Ich hätte wie gedacht, den Leidensdruck sieht man doch einem Kind an» (IC, Abs. 158).

Gleichzeitig wird der Trauma-Begriff teilweise vorschnell verwendet. IC beschreibt Trauma als gesellschaftliches Modewort:

«Aber häufig [...] „Oh, das Kind ist in Trennung. Oh, der ist sicher traumatisiert.“ Man sagt es inzwischen ganz schnell» (IC, Abs. 185).

Sie beschreibt zudem stereotype Zuschreibungen:

«[...] Krieg [...] „Oh, die sind sicher traumatisiert“, in der Schweiz geboren, nicht Migration, ah, da sind wir sicher nicht traumatisiert. Dieses Vorurteil ist sehr rum» (IC, Abs. 187).

Neben solchen Fehleinschätzungen zeigt sich auch eine traumasensible Neubewertung von Verhalten. IA beschreibt, dass kleine Fortschritte oft übersehen werden, da auffälliges Verhalten im Vordergrund steht. Die SSA kann hier eine Aussenperspektive einbringen und Entwicklung sichtbar machen, etwa

wenn ein Kind bei Überforderung Nähe sucht oder Rückmeldungen annehmen kann, ohne zu eskalieren (IA, Abs. 317; 319).

Fehleinschätzungen bestehen somit nicht nur im Übersehen oder vorschnellen Zuschreiben von Trauma, sondern auch im Nicht-Erkennen von Entwicklungsschritten. Zudem unterschätzen Lehrpersonen teilweise ihre eigene Bedeutung, obwohl ihr Dranbleiben zentral ist (IA, Abs. 323). Traumasensible F+F erfordert daher einen differenzierten Blick auf Verhalten im Kontext von Belastung, Beziehung und Entwicklung.

7.4.3 Verdeckte und schwer erkennbare Belastungen

Mehrere Aussagen beziehen sich darauf, dass traumabezogene Belastungen im schulischen Alltag nicht immer sichtbar oder eindeutig erkennbar sind. IB beschreibt, dass Belastungen nicht auf Anhieb erkannt werden können und dass wiederkehrende Auffälligkeiten über eine gewisse Zeit beobachtet werden müssen:

«Also gell manchmal kann man nicht immer so auf Anhieb erkennen» (IB, Abs. 145).

Sie verweist darauf, dass bei länger andauernden oder wiederholten Anzeichen auch andere mögliche Hintergründe mitgedacht werden, insbesondere wenn schulische oder diagnostische Abklärungen keine eindeutige Erklärung liefern. Belastungen werden damit nicht als unmittelbar feststellbar beschrieben, sondern als etwas, das sich teilweise erst über wiederholte Beobachtungen, Austausch und weitere Einschätzungen erschliesst.

IC beschreibt die erschwerte Erkennbarkeit besonders im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt. Aus ihrer früheren Berufserfahrung berichtet sie, dass betroffene Kinder und Jugendliche teilweise unauffällig bleiben, gerade weil sie vermeiden wollen, dass etwas sichtbar wird:

«[...] wie viele Kinder sexuelle Gewalt erleiden und es nicht zeigen. [...] weil sie das erleiden, besonders gut darauf achten, nicht aufzufallen» (IC, Abs. 156).

In diesen Aussagen wird Unauffälligkeit nicht als Hinweis auf fehlende Belastung beschrieben. IC verweist vielmehr darauf, dass fehlender sichtbarer Leidensdruck nicht automatisch bedeutet, dass keine belastende oder gefährdende Situation besteht. Gleichzeitig beschreibt sie die damit verbundene Unsicherheit, da Symptome unspezifisch sein können und nicht eindeutig zeigen, wodurch ein Kind belastet ist:

«[...] manchmal sind so die Symptome unspezifisch, wo man sagen kann, das Kind leidet, dann läuft etwas nicht gut» (IC, Abs. 160).

Diese Mehrdeutigkeit wird auch dort sichtbar, wo IC unterschiedliche mögliche Hintergründe nennt. Belastungen können mit sexualisierter Gewalt, körperlicher Gewalt, Trennungsstreitigkeiten oder anderen belastenden Situationen zusammenhängen, ohne dass dies im schulischen Alltag eindeutig zugeordnet werden kann (IC, Abs. 160). Die Befragte fasst dies anhand verschiedener Beispiele zusammen:

«Wenn jemand aus einem Kriegsgebiet geflohen ist, weiss man es nicht, was diese Person erlebt hat. Oder manche Schweizer Kinder sind daheim [...] werden nicht geliebt oder herumgestossen und man hat das Gefühl, die haben ein heiles Daheim. Dass Trauma nicht so einfach erkennbar ist» (IC, Abs. 160).

Die Aussagen beschreiben traumabezogene Belastungen damit als teilweise verdeckt und kontextabhängig. Sichtbare Auffälligkeiten können Hinweise geben, reichen jedoch nicht immer aus, um Belastungen eindeutig einzuordnen. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch unauffälliges Verhalten oder Anpassung nicht zwingend auf fehlende Belastung hinweisen. F+F erscheint in den Interviews daher als ein Prozess, der sich über längere Beobachtungen, Austausch und das Zusammenführen verschiedener Perspektiven entwickelt.

7.4.4 Unsicherheit bei der Einschätzung von Signalen

Unsicherheit bei der Einschätzung von Signalen wird in den Interviews vor allem zu Beginn des F+F-Prozesses beschrieben. IB verortet die grösste Schwierigkeit in der ersten Stufe, also bei der Frage, welche Beobachtungen als relevante Hinweise verstanden werden und wie lange sie beobachtet werden sollen:

«Ich habe das Gefühl, die grösste Unsicherheit wird geben, wegen was ist das Signal? Was, was muss ich wahrnehmen? Was muss ich beobachten oder so. Ich glaube, diese 1. Stufe wird die grösste Unsicherheit auslösen» (IB, Abs. 84).

In den Aussagen von IB wird diese Unsicherheit auch mit dem Umfang der Beobachtung verbunden. Es wird beschrieben, dass Lehrpersonen nicht unter Druck geraten sollen, alle Auffälligkeiten bei allen Kindern gleichzeitig erfassen zu müssen. Gleichzeitig wird die erste Stufe als herausfordernd beschrieben, weil noch unklar sein kann, ob eine Situation weiter beobachtet, im Team besprochen oder bereits an die SSA bzw. Schulleitung herangetragen werden soll (IB, Abs. 86; IB, Abs. 117–120).

Auch IA beschreibt Unterschiede darin, wann Lehrpersonen auf wahrgenommene Signale reagieren. Manche Lehrpersonen würden aufgrund von Unsicherheit länger zuwarten, während andere früher Unterstützung einholen:

«[...] es gibt aber Lehrpersonen, die [...] lang, lang warten, weil sie sich unsicher fühlen [...] und andere, die schneller kommen» (IA, Abs. 140).

Die Unsicherheit bezieht sich dabei nicht nur auf die Wahrnehmung einzelner Signale, sondern auch auf den weiteren Umgang mit diesen Beobachtungen. IA beschreibt, dass Lehrpersonen unterschiedlich damit umgehen, ob sie zuerst selbst ein Elterngespräch führen, die SSA informieren oder diese direkt in den Prozess einbeziehen (IA, Abs. 140).

Unsicherheit wird zudem nicht ausschliesslich bei Lehrpersonen beschrieben. IA nennt auch eigene Unsicherheiten in komplexen Fällen, insbesondere wenn ein Kind etwas offenlegt und die weitere Vorgehensweise durch Reaktionen der Eltern, widersprüchliche Einschätzungen oder unklare Zuständigkeiten erschwert wird. Sie beschreibt eine Situation, in der sie fachlich eine Richtung sah, die Umsetzung jedoch aufgrund der Familiendynamik schwierig wurde:

«[...] ich wüsste, was müsste, aber wir kommen dort nicht hin. Und was ist jetzt meine Rolle drin, oder? Übergehe ich jetzt gewisse Leute oder nicht? Oder muss ich jetzt einfach Geduld haben, dass es eine zweite Runde braucht [...]?» (IA, Abs. 230–231).

Die Aussagen zur Unsicherheit bei der Einschätzung von Signalen beziehen sich auf verschiedene Ebenen. Beschrieben werden Unsicherheiten beim Wahrnehmen und Interpretieren von Hinweisen sowie im Umgang mit eigenen Beobachtungen. Zudem werden Unsicherheiten im Austausch zwischen Lehrpersonen, SSA und weiteren Beteiligten genannt, etwa in Bezug auf Zuständigkeiten oder den Zeitpunkt der Weitergabe von Informationen. Darüber hinaus werden auch Unsicherheiten im Zusammenhang mit strukturellen Rahmenbedingungen oder unklaren Abläufen beschrieben.

7.4.5 Unterschiede im fachlichen Wissensstand und Handeln der Akteur:innen

Die Befragten beschreiben deutliche Unterschiede im fachlichen Wissensstand und in den Handlungsweisen verschiedener Akteur:innen. IB formuliert, dass Lehrpersonen häufig zu wenig über Trauma wissen:

«[...] ich würde sagen, das ist sehr oft. Also nicht von unserer Seite, aber eher Lehrpersonen. Also ich glaube, sie wissen zu wenig davon» (IB, Abs. 164).

Traumasensibilität wird nicht bei allen Lehrpersonen gleich wahrgenommen:

«Nicht alle. Nicht alle. Also es gibt die sehr [...] und es gibt solche, die nicht so [...]» (IB, Abs. 281).

IC beschreibt, dass Störungen im Unterricht häufig weiterhin primär als Störungen verstanden werden:

«Aber sonst würde ich nicht sagen, dass sie traumasensibel sind, sondern häufig einfach... Es gibt Störungsfaktoren in der Klasse und die stören. So ist es einfach» (IC, Abs. 194).

Auch zwischen Stufen zeigen sich Unterschiede. IB beschreibt Kindergarten, Mittelstufe und Oberstufe als unterschiedlich im Umgang mit Leitfäden und Prozessen (IB, Abs. 81–82). Damit wird deutlich, dass F+F nicht nur ein Instrumentenproblem ist. Die Wirkung von Leitfäden hängt stark davon ab, wie Akteur:innen fachlich sozialisiert sind, welche Haltung sie einnehmen und wie verbindlich gemeinsame Abläufe gelebt werden.

7.4.6 Ressourcen, rechtliche Grenzen und Belastung durch Gefährdungsmeldungen

Knappe Ressourcen zeigen sich auf mehreren Ebenen, Zeit der Lehrpersonen, Kapazitäten der SSA, Wartezeiten bei Fachstellen und fehlende therapeutische Anschlussangebote. IC beschreibt die Überlastung der Kinder- und Jugendpsychotherapie als gravierendes Problem:

«Und dass ja halt alle Psychotherapeuten und Therapeutinnen so überlastet sind. Und erst recht im Kinderbereich ist wirklich [...] fatal» (IC, Abs. 287).

Rechtliche Rahmenbedingungen werden ebenfalls als begrenzend erlebt. IC beschreibt, dass Elternrechte gestärkt seien und die SSA weniger unmittelbare Eingriffsmöglichkeiten habe:

«Eigentlich, finde ich, die Eltern, die Rechte der Eltern sind gestärkt worden. Man hat weniger Eingriffsmöglichkeiten als Schulsozialarbeiter» (IC, Abs. 291).

Gefährdungsmeldungen werden zudem als Belastung für Eltern beschrieben. IB weist darauf hin, dass die Art der Kommunikation entscheidend ist:

«Und da sagen sie den Eltern immer ja und die Schule macht die Gefährdungsmeldung. Das ist total kontraproduktiv für die Eltern. Für die Kooperation» (IB, Abs. 331).

Diese Ergebnisse zeigen, dass traumasensible F+F nicht nur auf das Kind bezogen werden darf. Auch Eltern, Lehrpersonen und Fachpersonen können durch Verfahren belastet werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Prozesse transparent, sorgfältig und möglichst wenig eskalierend zu gestalten.

7.5 Anforderungen an traumasensible F+F-Strukturen

Die fünfte Hauptkategorie umfasst Aussagen, in denen die Befragten Anforderungen an traumasensible F+F-Strukturen beschreiben. Thematisiert werden fachliche, strukturelle und methodische Aspekte, die aus Sicht der Schulsozialarbeiterinnen für die Weiterentwicklung bestehender Leitfäden, Abläufe und Unterstützungsprozesse relevant sind. Im Mittelpunkt stehen dabei Überlegungen dazu, wie Prozesse gestaltet und Rollen geklärt werden können, welches traumaspezifische Fachwissen erforderlich ist und wie sich die Strukturen praktikabel, partizipativ und interdisziplinär umsetzen lassen.

7.5.1 Prozessorientiertes Verständnis von F+F

Die Befragten machen deutlich, dass F+F nicht als lineare Schrittfolge verstanden werden darf. Vielmehr braucht es ein prozessorientiertes Verständnis, das Beobachtung, Austausch, Einschätzung, Intervention und erneute Beobachtung miteinander verbindet. IB beschreibt dies ausdrücklich:

«[...] das ist nicht wie Schritt eins und zwei und drei und vier und fünf und sechs, sondern es ist wie ein Prozess» (IB, Abs. 300).

Sie ergänzt, dass Schritte auch wiederholt oder zurückgenommen werden können:

«Man kann immer wieder zurück. Und eben, es braucht auch irgendwann einmal auch unsere Einschätzung als Fachpersonen vom Kinderschutz» (IB, Abs. 302).

IA betont, dass Fachpersonen verstehen müssen, weshalb bestimmte Abläufe sinnvoll sind. Technische Abläufe allein reichen nicht aus:

«[...] wenn man nur technisch anfängt die Abläufe zu machen und niemand kann dahinter stehen, dann macht man es einfach nicht. Also man muss verstehen, um was es geht» (IA, Abs. 110).

Eine zentrale Anforderung besteht damit darin, Leitfäden nicht als starre Handlungsanweisung, sondern als fachlich begründeten Prozessrahmen zu gestalten.

7.5.2 Klare Abläufe, Rollen und Zuständigkeiten

Trotz der Notwendigkeit von Flexibilität wünschen die Befragten klare Rollen und Zuständigkeiten. IA sieht insbesondere bei Schulleitungen Bedarf an einer eigenen Orientierungshilfe:

«Vielleicht würde es wie ein Pendant brauchen für die Schulleitungen [...] für Rollenklärung oder von der Einschätzung [...] wo nehme ich die rein oder wo, wenn ich Unsicherheiten habe» (IA, Abs. 240).

Sie beschreibt, dass ein einheitlicher Ablauf für Schulleitungen die Zusammenarbeit mit der SSA erleichtern würde:

«[...] es würde helfen, wenn die Schulleitungen für sich [...] einen Leitfaden für den Ablauf einheitlich so klar hätten, dass sie sich ein bisschen mehr daran halten können» (IA, Abs. 240).

IB bestätigt die Bedeutung schriftlich geregelter Zuständigkeiten und Entscheidungswege (IB, Abs. 136–137). Für traumasensible F+F bedeutet dies, dass Rollen klar sein müssen, damit Kinder, Eltern und Fachpersonen nicht in unklaren Verantwortlichkeiten hängen bleiben.

7.5.3 Integration von traumaspezifischem Fachwissen

Eine weitere Anforderung betrifft die Integration traumaspezifischen Fachwissens in Leitfäden und begleitende Materialien. IC schlägt vor, traumabezogene Reaktionen wie Fight, Flight und Freeze nicht auf der ersten Seite eines Leitfadens, aber in ergänzenden Informationen aufzunehmen:

«Schon nicht auf der ersten Seite, oder? Da geht es wirklich nur ums Handeln. [...] Aber wenn wir mögliche Kindeswohlgefährdung anfangen aufzuzählen [...] dann könnte man auch das anfangen aufzählen. Und das macht man ja häufig nicht» (IC, Abs. 272).

Die Ergebnisse zeigen, dass traumaspezifisches Wissen nicht zu einer Überfrachtung des Leitfadens führen darf. Es braucht eine Balance zwischen knapper Handlungsorientierung und fachlicher Sensibilisierung. Traumaspezifische Hinweise sollten so integriert werden, dass sie Verhalten nicht pathologisieren, aber differenziertere Einschätzungen ermöglichen.

7.5.4 Praktikabilität und einfache Darstellung

Die Befragten betonen stark, dass Leitfäden einfach, übersichtlich und praxistauglich sein müssen. IA warnt davor, einen Leitfaden durch zu viele Erklärungen in eine Gebrauchsanleitung zu verwandeln:

«[...] wenn du das nachher in den Leitfaden packst, ist es kein Leitfaden mehr. [...] Es ist auch viel zu gross. Du brauchst es nachher nicht mehr» (IA, Abs. 301).

IB sieht in vereinfachten Darstellungen, Symbolen und kurzen Übersichten eine wichtige Unterstützung für Lehrpersonen:

«[...] so einen Flyer machen für die Lehrpersonen, wo ganz einfach beschrieben ist [...] mit Symbolen oder Bilder oder mit einem Satz einfach die Schritte» (IB, Abs. 100).

Sie verbindet Praktikabilität ausdrücklich mit Traumasensibilität gegenüber Lehrpersonen:

«Es muss so einfach und so wenig Aufwand geben wie möglich, weil sonst wacht die Eidechse auf und fertig. Wenn sie einmal Text sehen, dann...» (IB, Abs. 270).

Damit wird deutlich, dass Traumasensibilität nicht nur die Kinder betrifft. Auch die Belastung und Überforderung der Lehrpersonen muss berücksichtigt werden, wenn Leitfäden tatsächlich genutzt werden sollen.

7.5.5 Partizipation und Transparenz gegenüber Kindern und Eltern

Partizipation und Transparenz erscheinen als zentrale Anforderungen. IA formuliert, dass Traumasensibilität in einem Leitfaden sichtbar machen müsste, dass das Kind im Prozess mitgenommen werden muss:

«Traumasensibilität in einem Leitfaden ist [...] vielleicht einfach nur, dass man da irgendwo noch sieht, dass du das Kind in seinem Prozess auch mitnehmen musst» (IA, Abs. 289).

IB betont, dass nicht über Kinder hinweg entschieden werden darf:

«Einbezug von Kindern, dass nicht über ihre Köpfe entschieden wird oder gesprochen wird, sondern mit ihnen gesprochen wird» (IB, Abs. 292).

Auch bei Gefährdungsmeldungen soll das Kind informiert und ernst genommen werden:

«Und dass Kind einbezogen wird, selbst wenn es um Gefährdungsmeldung geht [...] Was passiert jetzt? Was sind die Schritte?» (IB, Abs. 314).

Für Eltern wird eine partizipative und kultursensible Haltung gefordert. IB beschreibt, dass Eltern nicht einfach Vorgaben erhalten sollen:

«[...] dass man die auch einschliesst und nicht ihnen vorschreibt, was sie machen müssen» (IB, Abs. 294).

Traumasensible F+F soll transparent und beteiligungsorientiert sein. Kinder und Eltern sollen nicht Objekt eines Verfahrens werden, sondern nachvollziehen können, was geschieht und welche Handlungsmöglichkeiten bestehen.

7.5.6 Weiterentwicklung interdisziplinärer Zusammenarbeit

Mehrere Befragte sehen Entwicklungsbedarf in der Zusammenarbeit zwischen Schule, SSA, Schulleitung und externen Fachstellen. IA fordert mehr gemeinsame Reflexion nach Kindesschutzfällen:

«Oder auch mal ein Debriefing machen nach einem Kindeschutzfall, um daraus zu lernen. Wie wollen wir das nächste Mal vorgehen? Wo sind wir reibungslos durch? Wo haben wir klar gewusst, wer welche Verantwortung hat?» (IA, Abs. 108).

IB beschreibt als zentrales Fazit, dass Zusammenarbeit für alle Beteiligten wohlwollend und anerkennend gestaltet werden muss:

«[...] es muss für alle [...] wohlwollend sein, für alle. Genauso für Kinder und Jugendliche und Lehrpersonen, auch für Eltern [...] und für Schulleitung» (IB, Abs. 388).

Sie betont zudem die gegenseitige Anerkennung fachlicher Beiträge:

«[...] dass wir uns wirklich auch gegenseitig anerkennen in unserem Können» (IB, Abs. 389).

IC weist darauf hin, dass Leitfäden regelmässig gemeinsam angeschaut und qualifiziert diskutiert werden müssten:

«Man müsste jedes Jahr all diese Leitfäden hervornehmen und miteinander anschauen. Und dann nicht einfach: „Ah ja, ich habe es gelesen, ist alles klar“, sondern wirklich halt qualifiziert anschauen» (IC, Abs. 358).

Daraus ergibt sich die Anforderung, F+F nicht als einmal eingeführtes Dokument zu verstehen, sondern als kontinuierlichen Entwicklungsprozess im interdisziplinären System.

7.5.7 Weiterbildung, Reflexion und traumapädagogische Haltung

Weiterbildung und Haltungsentwicklung werden als Voraussetzungen traumasensibler F+F beschrieben. IB berichtet von geplanten Weiterbildungen zu Kinderschutz, Dokumentation und psychischen Auffälligkeiten:

«Kinderschutz ist ein Thema, [...] wie dokumentieren ist ein Thema. [...] Psychische Auffälligkeiten [...] die erkennen und überhaupt einordnen zu können und umgehen zu können» (IB, Abs. 86).

IC sieht zusätzlich Potenzial für traumabezogene Weiterbildung:

«[...] vielleicht könnten wir auch mal Richtung Trauma machen, ich weiss es nicht. Also mit EB oder so» (IB, Abs. 272).

IA betont, dass sich nicht nur einzelne Fachpersonen, sondern das Gesamtteam in der Haltung weiterentwickeln müsste:

«Ich habe das Gefühl, was man machen müsste, wäre mehr in der Haltung, sich weiterzuentwickeln als Gesamtteam» (IA, Abs. 108).

Zur Haltung gehört auch Selbstfürsorge und Reflexion. IA weist darauf hin, dass im Kinderschutz und bei belasteten Kindern ganze Systeme überfordert sein können:

«[...] im Kinderschutz oder bei belasteten Kindern gibt es immer Übertragungen. Es gibt auch immer [...] Systeme, die überfordert sind» (IA, Abs. 224).

Traumasensible F+F braucht somit nicht nur Leitfäden, sondern regelmässige Weiterbildung, Reflexionsräume, Fallbesprechungen und eine gemeinsame Haltung. Die Befragten verstehen Traumasensibilität weniger als zusätzliches Instrument, sondern als professionelle Orientierung im Umgang mit Kindern, Eltern und schulischem System.

8 Diskussion der Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel wird der zweite Schritt der Phase 7, die Interpretation der Forschungsergebnisse, durchgeführt. Während Kapitel 7 die Forschungsergebnisse entlang der Haupt- und Subkategorien beschreibend darstellt, werden diese nun theoretisch eingeordnet und im Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert. Die Diskussion greift die Ergebnisstruktur nicht wiederholend auf, sondern verdichtet die Befunde entlang wichtiger Beurteilungsdimensionen und verknüpft sie mit den theoretischen Grundlagen zu Trauma im Kindesalter, SSA, F+F sowie Traumasensibilität und Traumapädagogik (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 154–156, 255–258).

8.1 Fachliche Eigenständigkeit

Die Schulsozialarbeiterinnen nennen die fachliche Eigenständigkeit der SSA als wichtige Ressource, insbesondere im Sinne einer organisatorischen und fachlichen Anbindung an die Gemeinde bzw. den Sozialdienst und nicht als direkte Anbindung an die Schule (IA, Abs. 15–20; IB, Abs. 20; IC, Abs. 2). Diese Einschätzung lässt sich fachlich gut einordnen, da SSA als eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Kontext Schule verortet ist und an der Schnittstelle von Bildung, Kinder- und Jugendhilfe, Familie sowie weiteren Unterstützungsangeboten arbeitet (Drilling, 2004, S. 95; Hostettler et al., 2020, S. 37; Ziegele, 2014, S. 30). Auch der Leitfaden des Kantons Bern beschreibt SSA als eigenständiges Handlungsfeld, das Kinder und Jugendliche begleitet, persönliche und soziale Problemlagen bearbeitet und die Schule bei der Früherkennung, Erfassung und Bearbeitung sozialer Problemstellungen unterstützt (ERZ, 2013, S. 8).

Für traumasensible F+F ist diese Eigenständigkeit wichtig, weil sie eine sozialarbeiterische und systemische Perspektive in die Einschätzung möglicher Gefährdungssituationen einbringt. Verhalten wird dadurch nicht nur im Unterrichtsgeschehen bewertet, sondern im Zusammenhang mit Belastungen, Ressourcen, Beziehungserfahrungen und Schutzfaktoren betrachtet. Gerade weil sich Verhaltensweisen je nach Lebensbereich unterschiedlich zeigen können, braucht es den Einbezug verschiedener Perspektiven, etwa von Eltern, Lehrpersonen oder Beistandschaften. So kann ein umfassenderes Bild der Situation des Kindes entstehen. Risiko- und Schutzfaktoren müssen dabei im Zusammenspiel und im Kontext der Lebenssituation eingeschätzt werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnauböse, 2022, S. 20–32; Hauri & Zingaro, 2020, S. 20–21, 45–46).

8.2 Der «sichere Ort» - auch für Fachpersonen

Der «sichere Ort» betrifft in traumasensibler F+F nicht nur das Kind, sondern auch die beteiligten Fachpersonen. IA beschreibt, dass in Kindesschutzprozessen immer wieder achtsam geprüft werden muss, wer im System noch Unterstützung braucht. Dazu zählt sie nicht nur Kinder, sondern auch Lehrpersonen und Fachpersonen selbst, da Überforderung, emotionale Belastung und begrenzte Ressourcen Teil solcher Prozesse sein können (IA, Abs. 224). Damit wird deutlich, dass traumasensible F+F nicht allein durch die Beziehung zum Kind entsteht, sondern auch durch einen Rahmen, der die beteiligten Erwachsenen handlungsfähig hält.

Dies lässt sich mit Baierls Konzept des «sicheren Ortes» verbinden. Der «äussere sichere Ort» umfasst nicht nur Schutz und Verlässlichkeit für Kinder, sondern auch transparente, berechenbare und tragfähige Rahmenbedingungen für alle Beteiligten (2014b, S. 57). Zudem betont Baierl (2014b), dass Fachpersonen sichere Arbeitsbedingungen, Wissen, Reflexion und Selbstfürsorge benötigen, um selbst als «personale sichere Orte» wirken zu können (S. 56–62). Die Aussagen von IA zu Achtsamkeit, Selbstfürsorge, Burnoutprävention und zur Wahrnehmung von Gelingendem zeigen, dass diese Dimension auch in der schulsozialarbeiterischen Praxis relevant ist (IA, Abs. 326).

8.3 Verbindlichkeit der F+F-Strukturen

Ein entscheidender Qualitätsfaktor ist zudem die Verbindlichkeit. Wird ein Leitfaden offiziell verabschiedet und von den relevanten Akteur:innen getragen, kann er entlastend und legitimierend wirken. Dies zeigt sich bei IC, deren Leitfaden von der Gemeinde verabschiedet wurde, als verbindlich gilt und gegenüber Eltern sowie Fachstellen als Begründungsgrundlage genutzt werden kann (IC, Abs. 46, 120, 124, 294). Damit entspricht der Leitfaden eher dem Anspruch institutioneller Traumasensibilität, da traumasensibles Handeln nicht nur von einzelnen Fachpersonen abhängen sollte, sondern in gemeinsamen Strukturen, Rollen und Abläufen verankert sein muss (Hehmsoth, 2024, S. 28–29; Zimmermann, 2025, S. 64–67).

Anders zeigt sich dies bei IA. Sie beschreibt einen Bruch dort, wo mit Personen zusammengearbeitet wird, die den Leitfaden nicht kennen oder nicht als verbindlich ansehen (IA, Abs. 93). Besonders bei Schulleitungen, die in Gefährdungssituationen zentrale Entscheidungen mittragen oder treffen, kann fehlende Verbindlichkeit dazu führen, dass Einschätzungen stärker von individuellen Haltungen, Erfahrungen oder Zuständigkeitsverständnissen abhängen (IA, Abs. 93, 105, 240). Aus theoretischer Perspektive wird daran deutlich, dass Leitfäden zwar eine wichtige Grundlage traumasensibler F+F darstellen, allein aber nicht ausreichen. Ihre Qualität zeigt sich erst daran, ob sie im schulischen Alltag von allen Beteiligten genutzt, fachlich verstanden und interdisziplinär getragen werden.

8.4 Traumasensible Beratungsgespräche und Rollenklarheit

Bei F+F zeigt sich Traumasensibilität vor allem in der Gesprächsführung. Offenlegungen belastender Erfahrungen stellen für Kinder ein hohes Risiko dar, da sie nicht wissen, ob Erwachsene die Situation sicher halten können (IA, Abs. 181). Aus der Perspektive von F+F erfordert dies hohe Handlungssicherheit im Kinderschutz. Schwierige Themen dürfen nur angesprochen werden, wenn das Ausgelöste professionell aufgefangen werden kann (IC, Abs. 337). Anstatt traumatische Inhalte therapeutisch zu explorieren, fokussiert die traumasensible Frühintervention zwingend auf Stabilisierung, Sicherheit und Handlungsfähigkeit (Stähli, 2025, S. 66–68, 101–104).

Diese Haltung spiegelt sich in konkreten Beratungsmethoden wider. Zur Reorientierung im Hier und Jetzt nutzen die Schulsozialarbeiterinnen körperbezogene Techniken, wie bewusstes Atmen oder das Spüren der Füße auf dem Boden (IC, Abs. 177). Durch klare zeitliche Begrenzungen und ritualisierte Gesprächsenden wird zudem Vorhersehbarkeit geschaffen, damit Kinder handlungsfähiger aus der Situation herausgehen (IC, Abs. 201–206). Distanzierende Methoden, wie das Betrachten des Erlebten «durch einen Fernseher» (IC, Abs. 167–169) oder das gedankliche Einordnen von Erinnerungen in Fotoalben und Schubladen (IB, Abs. 236–240), ermöglichen es, Schwieriges zu benennen, ohne das Kind in die belastende Szene zurückzuführen. Ergänzend hilft die ressourcenorientierte Arbeit mit «guten und schlechten Gedanken», belastende Inhalte durch stärkende Gegenbilder auszubalancieren (IB, Abs. 220).

Solche Vorgehensweisen verdeutlichen die essenzielle Bedeutung professioneller Rollenklarheit. Die SSA verortet ihren Auftrag in der Wahrnehmung, Stabilisierung und Triage, nicht jedoch in der klinischen Diagnostik oder Traumatherapie (Ziegele, 2014, S. 28–30; Schenk, 2026, S. 123; Weiß, 2025, S. 20–22). Bei erkennbarem traumatischem Erleben steht daher die rasche Vernetzung mit spezialisierten Therapiestellen im Zentrum (IC, Abs. 276). F+F ist demnach konsequent lösungs- und ressourcenorientiert angelegt. Diese bewusste fachliche Abgrenzung zur vertieften Bearbeitung ist kein Mangel, sondern ein Qualitätsmerkmal. Sie schützt das Kind vor emotionaler Überforderung, verhindert eine Rollenüberdehnung der Fachperson und sichert die rechtzeitige Anbindung an das spezialisierte Hilfesystem.

8.5 Transparenz und Partizipation für Kinder und deren Eltern

Transparenz und Partizipation werden in den Interviews als Voraussetzungen traumasensibler F+F beschrieben. IA betont, dass Kinder nicht mit den «tollen Ideen» der Erwachsenen übergangen werden dürfen, sondern «Transparenz und Partizipation, soweit wie irgendwie möglich» notwendig sind (IA, Abs. 210). Aus traumapädagogischer Perspektive soll darauf geachtet werden, da belastende Erfahrungen häufig mit Kontrollverlust verbunden sind. Verständliche Informationen über Schweigepflicht, nächste Schritte und notwendige Entscheidungen können deshalb Vorhersehbarkeit und Sicherheit fördern (Wahle & Lang, 2013, S. 118–120; Stähli, 2025, S. 146–147). IC setzt dies konkret um, indem sie Kindern die Schweigepflicht erklärt und mit der Metapher des «Mäppchens» sichtbar macht, welche Informationen vertraulich bleiben und wann eine Weitergabe nötig wird (IC, Abs. 219–223, 228).

Partizipation bedeutet jedoch nicht, Verantwortung für Schutz- oder Gefährdungseinschätzungen auf das Kind zu übertragen. Vielmehr geht es darum, seine Perspektive ernst zu nehmen, es alters- und situationsangemessen einzubeziehen und Handlungsspielräume zu eröffnen. Dies entspricht dem traumapädagogischen Prinzip der Selbstbemächtigung sowie der Anerkennung von Kindern als Expert:innen ihres eigenen Erlebens (Andreae de Hair & Bausum, 2013, S. 114–118; Bausum et al., 2025, S. 31–35, 39). Traumasensible F+F bewegt sich damit zwischen Beteiligung des Kindes und Verantwortungsübernahme durch Erwachsene.

Auch in der Elternarbeit zeigt sich diese Balance. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Eltern nicht vorschnell als Hindernis verstanden werden, sondern ihre Lebenssituation in die Einschätzung einbezogen wird. Dies entspricht Hauri und Zingaro (2020), wonach Belastungen, Ressourcen und Schutzfaktoren im familiären Kontext differenziert betrachtet werden müssen (S. 20–21, 45–46). IA betont, dass mit Eltern eine tragfähige Arbeitsbasis hergestellt und ihre Situation verstanden werden soll, anstatt an ihnen vorbeizuarbeiten oder ihnen Versagen zuzuschreiben (IA, Abs. 188, 218). Auch IB macht deutlich, dass Eltern nicht einfach mit Vorgaben konfrontiert werden sollten, sondern einbezogen und befähigt werden müssen, damit Kooperation möglich wird (IB, Abs. 294, 296).

Traumasensible Elternarbeit meint somit eine transparente, partizipative und zugleich schutzorientierte Kommunikation. Sie kann Orientierung schaffen, Beschämung reduzieren und Zusammenarbeit stärken. Gleichzeitig endet Transparenz dort, wo der Schutz des Kindes gefährdet wäre. Die Schulsozialarbeit muss deshalb abwägen, welche Informationen geteilt werden können und wann der Schutzauftrag Vorrang hat. Traumasensibilität richtet sich damit nicht nur an Kinder, sondern auch an Eltern und Bezugspersonen, ohne die Sicherheit des Kindes zu relativieren.

8.6 Annahme des guten Grundes als verstehende Haltung

Ein weiteres zentrales Grundprinzip traumasensibler F+F ist die «Annahme des guten Grundes». Damit ist gemeint, dass herausforderndes, widersprüchliches oder schwer verständliches Verhalten nicht vorschnell als Störung, Widerstand oder fehlende Kooperation bewertet wird, sondern zunächst als mögliche Bewältigungs-, Schutz- oder Überlebensstrategie verstanden wird (Lang et al., 2013, S. 87; Lang & Lang, 2013, S. 107–110). Für die Schulsozialarbeit ist diese Haltung bedeutsam, weil traumatische oder belastende Erfahrungen im Schulalltag nicht immer sichtbar sind. IC weist darauf hin, dass man Kindern äusserlich nicht unbedingt ansieht, was sie erlebt haben, und dass auch scheinbar «heile» Lebenssituationen belastend oder gefährdend sein können (IC, Abs. 160). Die Annahme des guten Grundes ermöglicht es deshalb, Verhalten nicht isoliert zu deuten, sondern nach seiner möglichen Funktion für das Kind zu fragen.

Aus Sicht der F+F ist diese Haltung fachlich relevant, weil sie einer vorschnellen Defizit- oder Schuldzuschreibung entgegenwirkt. Wenn ein Kind aggressiv, zurückgezogen, überangepasst, misstrauisch oder vermeidend reagiert, wird dieses Verhalten nicht direkt als Problem des Kindes verstanden, sondern als Hinweis, der sorgfältig eingeordnet werden muss. Dadurch wird die frühe Wahrnehmung nicht nur auf sichtbare Auffälligkeiten reduziert, sondern mit einem verstehenden Fallzugang verbunden. Gerade im Kontext von Trauma ist dies zentral, weil Schutzreaktionen wie Kampf, Flucht, Erstarrung oder Überanpassung im Schulalltag leicht fehlinterpretiert werden können.

Gleichzeitig bedeutet diese Haltung nicht, jedes Verhalten zu entschuldigen oder fachliche Grenzen aufzugeben. Gefährdungen, Grenzverletzungen und Schutzbedarfe müssen weiterhin klar benannt werden. Die Reaktion verändert sich jedoch. Statt Verhalten ausschliesslich zu sanktionieren, fragt die Schulsozialarbeit danach, was dahintersteht und was das Kind braucht, um wieder Sicherheit und Orientierung zu gewinnen (IA, Abs. 213). Dazu gehört auch, kleine Fortschritte wahrzunehmen und sichtbar zu machen, etwa wenn ein Kind eine schwierige Rückmeldung annehmen kann, ohne zu eskalieren (IA, Abs. 319). Ebenso wird deutlich, dass auch das Dranbleiben und Aushalten der Lehrpersonen für den Prozess bedeutsam sein kann (IA, Abs. 323). Damit unterstützt die Annahme des guten Grundes eine F+F, die Verhalten nicht nur früh wahrnimmt, sondern traumasensibel einordnet und stabilisierend darauf reagiert.

8.7 Inflationärer Gebrauch des Traumabegriffs und die Auswirkungen

Die Interviews zeigen, dass traumasensibles Fachwissen eine sorgfältige Begrenzung des Traumabegriffs erfordert. IA betont, dass Trauma und Traumafolgestörung nicht gleichzusetzen sind (IA, Abs. 66, 72, 74). Gleichzeitig weist IC darauf hin, dass Trauma nicht einfach «ein bisschen etwas Schlimmes» ist, sondern fachlich ernst genommen werden muss (IC, Abs. 249). Damit zeigt sich eine Ambivalenz. Traumatische Belastungen dürfen weder verharmlost noch vorschnell zugeschrieben werden. Diese Ambivalenz wird auch theoretisch gestützt. Zimmermann beschreibt Trauma als populär gewordenen Fachbegriff und macht deutlich, dass belastende oder unangenehme Erfahrungen nicht automatisch als Trauma bezeichnet werden können (2025, S. 26). Auch Hehmsoth (2024) hält fest, dass nicht jedes potenziell traumatisierende Ereignis zwangsläufig zu einer Traumatisierung führt (S. 89). Ein inflationärer Gebrauch des Traumabegriffs kann Kinder pathologisieren oder auch die fachliche Schärfe verlieren lassen. Wenn alles als Trauma bezeichnet wird, wird unklarer, wann schulsozialarbeiterische Stabilisierung genügt und wann spezialisierte therapeutische oder kindeschutzbezogene Unterstützung notwendig ist.

8.8 Spannungsfeld Fachliche Einschätzung vs. formale Entscheidungsmacht

Dass Gefährdungsmeldungen formal bei allen Schulsozialarbeiterinnen über die Schulleitung laufen, erzeugt ein Spannungsfeld, das sich mit dem Tripelmandat der Sozialen Arbeit erklären lässt. Schulsozialarbeit ist nicht nur der Institution Schule verpflichtet, sondern auch den Rechten und Bedürfnissen der Kinder (und Eltern) sowie dem professionellen Wissen und den ethischen Grundlagen der Sozialen Arbeit (Staub-Bernasconi, 2019, S. 83–88). Wenn die sozialarbeiterische Einschätzung einer möglichen Gefährdung nicht mit der formalen Entscheidungsmacht der Schulleitung übereinstimmt, können Brüche im F+F-Prozess entstehen. Diese Spannung wird auch in den Interviews sichtbar, etwa wenn beschrieben wird, dass Einschätzungen nicht immer deckungsgleich sind und dadurch Unsicherheiten im weiteren Vorgehen entstehen (IA, Abs. 112; IC, Abs. 198).

Kinder in belastenden oder gefährdenden Lebenssituationen sind auf verlässliche und fachlich begründete Abläufe angewiesen. Verzögerungen, aufgrund unklarer Zuständigkeiten oder widersprüchliche Einschätzungen können Schutzprozesse erschweren. Gleichzeitig darf eine Gefährdungsmeldung nicht vorschnell oder unzureichend abgestützt erfolgen, weil dies für Kinder und ganze Familien belastend sein kann. F+F ist zudem nicht mit einer behördlichen Kindeswohlklärung gleichzusetzen. Während F+F erste Anzeichen sammelt, einordnet und Unterstützung einleitet, liegt die verbindliche Abklärung einer Kindeswohlgefährdung bei den zuständigen Behörden bzw. den von

ihnen beauftragten Fachstellen (Hauri & Zingaro, 2020, S. 36–37). Traumasensible F+F braucht deshalb klare Eskalationswege, verbindliche Rücksprachemöglichkeiten und eine gemeinsame Verständigung darüber, wie fachliche Einschätzungen der Schulsozialarbeit in formale Entscheidungsprozesse einfließen.

8.9 Spannungsfeld Vertrauen vs. Meldepflicht

Ein weiteres Spannungsfeld besteht zwischen Vertrauen und Meldepflicht. Datenschutz und Schweigepflicht sind Grundvoraussetzungen für Niederschwelligkeit und Vertrauen in der Schulsozialarbeit (ERZ, 2013, S. 12, 46–47; Hostettler et al., 2020, S. 144–147). IA beschreibt, dass Kinder sich nur dann öffnen, wenn sie darauf vertrauen können, dass ihre Aussagen nicht «einfach weitergetragen» werden (IA, Abs. 58). Gleichzeitig betont IB, dass dieses Vertrauen nicht grenzenlos sein kann, da bei Gefährdung des Kindeswohls gehandelt werden muss (IB, Abs. 102). Die rechtliche Meldepflicht bei Kindeswohlgefährdung setzt der Vertraulichkeit klare Grenzen (Art. 314d ZGB; ERZ, 2013, S. 46–47).

Traumasensibel wird dieses Spannungsfeld nur dann bearbeitet, wenn Kinder frühzeitig und verständlich über die Grenzen der Schweigepflicht informiert werden. IC hebt hervor, dass es wichtig ist, «von Anfang an klar zu sagen, was ich für mich behalten kann und was nicht» (IC, Abs. 173). Dies entspricht dem traumapädagogischen Prinzip der Transparenz (Wahle & Lang, 2013, S. 118–120; Stähli, 2025, S. 146–147). Weitergaben sollten möglichst nicht überraschend oder verdeckt erfolgen, sondern angekündigt, erklärt und vorbesprochen werden. IA beschreibt, dass Kinder weniger verunsichert reagieren, wenn sie in den Prozess einbezogen werden und wissen, was als Nächstes passiert (IA, Abs. 61). Dadurch bleibt nicht jede Kontrolle beim Kind, aber der Prozess wird berechenbarer. Gerade diese Berechenbarkeit ist aus traumasensibler Perspektive zentral, weil sie dem Erleben von Ohnmacht und Kontrollverlust entgegenwirken kann.

8.10 Spannungsfeld Frühe Wahrnehmung vs. fehlende Anschlussangebote

Eine gut funktionierende F+F macht Belastungen früh sichtbar (Neuenschwander & Wilhelm, 2015, S. 2). Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass frühe Wahrnehmung nicht automatisch zu passender Unterstützung führt. Wenn externe Fachstellen, Kinder- und Jugendpsychiatrie oder therapeutische Angebote überlastet sind, bleibt die SSA länger in einer haltenden Rolle, als es ihrem Auftrag eigentlich entspricht. Dies verweist auf eine strukturelle Grenze traumasensibler F+F.

Theoretisch ist dies bedeutsam, weil F+F nicht bei der Wahrnehmung stehen bleiben darf. Sie umfasst auch die Einschätzung des Handlungsbedarfs, die Einleitung geeigneter Unterstützung und die

koordinierte Weiterleitung (Mösch Payot, 2025, S. 6–7). Schenk (2026) betont entsprechend die Bedeutung externer Netzwerkarbeit und Triage als Gelingensbedingung traumasensibler SSA (S. 123). Auch der Leitfaden des Kantons Bern nennt externe Fachstellen als zentrale Kooperationspartner der SSA (ERZ, 2013, S. 13). Fehlen passende Anschlussangebote oder sind diese schwer erreichbar, entsteht eine Lücke zwischen fachlicher Wahrnehmung und tatsächlicher Hilfe. Traumasensibilität kann deshalb nicht allein innerhalb der Schule hergestellt werden, sondern ist auch von regionalen Versorgungsstrukturen und funktionierenden Kooperationsbeziehungen abhängig.

Daraus ergibt sich ein weiteres Spannungsfeld. SSA soll sich klar von therapeutischer Arbeit abgrenzen, läuft bei fehlenden Anschlussangeboten jedoch Gefahr, längerfristig in eine therapeutisierende Rolle zu geraten. IC beschreibt diese Grenze ausdrücklich, wenn sie festhält, dass die Arbeit der Schulsozialarbeit handlungsbezogen und nicht analytisch oder therapeutisch sei (IC, Abs. 276). Auch IB verweist darauf, dass komplexere Fälle die eigenen Kompetenzen überschreiten können und bestimmte Bearbeitungen eher in Richtung Traumatherapie gehen (IB, Abs. 187, 265). Gerade deshalb braucht traumasensible F+F nicht nur fachliches Wissen innerhalb der Schule, sondern verlässliche Triagemöglichkeiten und klare Rollengrenzen. Andernfalls wird die Schulsozialarbeit zur stabilisierenden Zwischenlösung, obwohl sie strukturell nicht für therapeutische Versorgung zuständig ist.

8.11 Spannungsfeld Fachlicher Wissensstand vs. gemeinsame Verantwortung

Ein weiteres Spannungsfeld zeigt sich im unterschiedlichen fachlichen Wissensstand der beteiligten Akteur:innen. Die Interviews verdeutlichen, dass traumasensible F+F nicht allein von der SSA getragen werden kann, da Lehrpersonen Veränderungen im Verhalten von Kindern oft früh wahrnehmen. Fehlt jedoch traumabezogenes Grundwissen, können gleiche Beobachtungen unterschiedlich gedeutet werden, etwa als Disziplinproblem, familiäre Belastung oder möglicher Hinweis auf eine Traumatisierung.

Die Befragten betonen deshalb die Bedeutung von Weiterbildung, Austausch und gemeinsamer Sensibilisierung (IA, Abs. 140; IB, Abs. 186–189; IC, Abs. 185, 192). Dies lässt sich mit Hehmsoth (2024) verbinden, welcher Wissen über psychische Belastungen, Traumata und deren Folgen als Voraussetzung für mehr Handlungssicherheit in der Schule beschreibt (S. 11–13). Zimmermann (2025) betont, dass traumasensible Beziehungsarbeit eine gute institutionelle Rahmung sowie institutionalisierte Reflexion über Beziehungsprozesse benötigt (S. 13). Ergänzend zeigen Weyrauch und Zech (2025), dass traumasensible Fallarbeit von der Wahrnehmung und Beobachtung über die

multiprofessionelle Fallreflexion zur Planung, Durchführung und Evaluation konkreter Interventionen führen kann (S.24–25).

Traumasensible F+F setzt daher kein gleiches Fachwissen aller Beteiligten voraus, wohl aber ein gemeinsames Grundverständnis. Lehrpersonen müssen mögliche Signale erkennen und weiterleiten können, während die Schulsozialarbeit diese fachlich einordnet, stabilisiert und bei Bedarf triagierte. Ohne Weiterbildung und Reflexionsräume bleibt Traumasensibilität personenabhängig und damit fragil.

8.12 Beantwortung der Forschungsfrage

Nachfolgend wird zusammenfassend aus den Ergebnissen und der Diskussion die Forschungsfrage beantwortet.

Wie beurteilen Schulsozialarbeitende bestehende F+F-Strukturen im schulischen Kontext hinsichtlich ihrer Traumasensibilität bei Kindern mit belastenden, gefährdenden oder potenziell traumatisierenden Lebenssituationen?

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Schulsozialarbeiterinnen bestehende F+F-Verfahren, Leitfäden und Strukturen grundsätzlich positiv beurteilen. Besonders klare Abläufe, strukturierte Instrumente und definierte Zuständigkeiten werden als hilfreich beschrieben, weil sie Orientierung, Handlungssicherheit und fachliche Legitimation schaffen. Aus traumasensibler Perspektive sind solche Strukturen bedeutsam, weil sie Verlässlichkeit, Vorhersehbarkeit und Sicherheit fördern können.

Ein Leitfaden allein garantiert keine traumasensible Praxis. Traumapädagogische Grundprinzipien wie der sichere Ort, Transparenz, Partizipation, Selbstbemächtigung oder die Annahme des guten Grundes können nicht einfach durch ein Dokument hergestellt werden. Leitfäden können jedoch traumasensible Prozesse unterstützen, wenn sie Abläufe nachvollziehbar machen, nächste Schritte klären und Verantwortlichkeiten sichtbar machen. Dadurch können sie auch Kindern und Eltern Orientierung geben.

Von Relevanz ist dabei die Verbindlichkeit der F+F-Strukturen. Werden Leitfäden von allen relevanten Akteur:innen getragen, stärken sie gemeinsame Verantwortung und reduzieren personenabhängige Einschätzungen. Fehlt diese Verbindlichkeit, entstehen Spannungen zwischen fachlicher Einschätzung, formalen Entscheidungswegen und praktischer Umsetzung.

Die traumasensible Umsetzung setzt auch nicht voraus, dass alle Beteiligten Traumaexpert:innen sind. Notwendig ist jedoch ein gemeinsames traumapädagogisches Grundverständnis. Lehrpersonen müssen mögliche Belastungssignale wahrnehmen und weiterleiten können; Schulsozialarbeitende

müssen diese fachlich einordnen, stabilisieren, Schutzfragen prüfen und bei Bedarf triagieren. Dadurch kann Verhalten verstehend und nicht vorschnell defizitorientiert gedeutet werden.

Die Forschungsfrage lässt sich auf der Basis der Ergebnisse somit folgendermassen beantworten. Bestehende F+F-Verfahren werden als wichtige und hilfreiche Grundlage für traumasensibles Handeln beurteilt, jedoch nicht als hinreichende Bedingung. Traumasensibilität entsteht erst durch die fachlich reflektierte, verbindliche und beziehungsorientierte Anwendung der Verfahren. Sie wird dort ermöglicht, wo Leitfäden Orientierung, Transparenz, Rollenklarheit, Partizipation, Stabilisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit fördern. Begrenzt wird sie dort, wo Verfahren rein formal bleiben, nicht gemeinsam getragen werden, Fachwissen ungleich verteilt ist oder passende Anschlussangebote fehlen.

9 Handlungsempfehlungen für die Praxis

Aus den Ergebnissen und der Diskussion wird deutlich, dass bestehende F+F-Leitfäden von den Schulsozialarbeiterinnen grundsätzlich als hilfreich beurteilt werden. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse auch Grenzen auf. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel die Praxisfrage beantwortet.

Welche Anforderungen ergeben sich aus Sicht der Schulsozialarbeit an traumasensible F+F-Strukturen im schulischen Kontext?

Dabei wird aufgezeigt, wie F+F-Leitfäden konkret weiterentwickelt werden können, um traumasensibler zu wirken. Die folgenden Handlungsempfehlungen knüpfen an diese Befunde an und zeigen auf, wie F+F-Strukturen traumasensibler weiterentwickelt werden können.

9.1 Verbindlichkeit der Leitfäden stärken

F+F-Leitfäden sollten nicht nur innerhalb der SSA bekannt sein, sondern von Gemeinde, Schulleitung, Lehrpersonen und weiteren schulischen Akteur:innen verbindlich getragen werden. Eine offizielle Verankerung kann die SSA entlasten, Einschätzungen legitimieren und verhindern, dass F+F-Prozesse von einzelnen Personen oder Haltungen abhängig bleiben.

Vor allem an der Schnittstelle zur Schulleitung braucht es klare Zuständigkeiten und Entscheidungswege. Da Gefährdungsmeldungen an den Standorten der Schulsozialarbeiterinnen über die Schulleitung laufen, sollte ergänzend zum Leitfaden eine Orientierungshilfe für Schulleitungen entwickelt werden. Diese sollte klären, wann die SSA beigezogen wird, wie fachliche Einschätzungen berücksichtigt werden und welche Schritte bei Uneinigkeit oder Unsicherheit vorgesehen sind. Es wird somit zum einen empfohlen, F+F-Leitfäden als offiziell verabschiedete Dokumente zu etablieren, um die institutionelle Legitimation zu stärken und die Abhängigkeit von individuellen Haltungen zu reduzieren. Und zum anderen Konzepte und Leitfäden in gemeinsamer Zusammenarbeit zwischen den Schulleitungen und Schulsozialarbeit zu erstellen.

9.2 Ausgestaltung des Leitfadens

F+F-Leitfäden sollten fachlich tragfähig, alltagstäglich und übersichtlich gestaltet sein. Symbole und Ampel- oder andere Farbsysteme, aber auch Ausführungen der Schritte und Checklisten können den Lehrpersonen und Schulleitungen Orientierung bieten und sie in belastenden Situationen rasch unterstützen. Zu umfangreiche Dokumente werden im Alltag eher nicht genutzt und verlieren dadurch ihre Funktion.

Auch aufgeführt sollen die verschiedenen Kooperationspartner:innen sein, sodass den Akteur:innen klar ist, wer zusätzlich unterstützend sein kann wie etwa die SSA, aber auch Erziehungsberatung oder der zuständige Fachbereich des Kindesschutzes. Zugleich sollten Leitfäden so gestaltet sein, dass sie Transparenz gegenüber Kindern und Eltern ermöglichen. Kinder sollen altersangemessen verstehen können, wo sie im Prozess stehen, welche nächsten Schritte folgen und wann Erwachsene Verantwortung übernehmen müssen. Auch Eltern sollten, soweit der Schutz des Kindes dadurch nicht gefährdet wird, nachvollziehen können, nach welchen Abläufen die Schule und Schulsozialarbeit handeln.

9.3 Gemeinsames traumasensibles Grundverständnis fördern

Traumasensible F+F setzt nicht voraus, dass alle Beteiligten Traumaexpert:innen sind. Notwendig ist jedoch ein gemeinsames Grundverständnis im schulischen System. Lehrpersonen sollten mögliche Belastungssignale wahrnehmen und weiterleiten können, während die Schulsozialarbeit für fachliche Einordnung, Stabilisierung und Triage zuständig bleibt.

Als wichtig wird hierbei erachtet, zuerst ein gemeinsames Grundverständnis zu erhalten, sodass man innerhalb des Schulsystems vom gleichen spricht und der Trauma-Begriff korrekt benutzt wird und Verhaltensweisen korrekt eingeordnet werden können. Dafür braucht es regelmässige Weiterbildungen zu Kindesschutz, psychischen Belastungen, Trauma, Dokumentation und Gesprächsführung. Diese Weiterbildungen können die SSA mit ihrer eigenen Expertise durchführen, sofern die Ressourcen dies erlauben. Andererseits kann die Schule in Zusammenarbeit mit Fachpersonen solche Weiterbildungen durchführen lassen in Form einer Gesamtlehrpersonenkonferenz.

9.4 Reflexionsräume und interdisziplinäre Zusammenarbeit institutionalisieren

Traumasensibilität entsteht nicht allein durch ein Dokument, sondern durch gemeinsame Reflexion. Deshalb sollten Fallbesprechungen, Intervisionen oder Debriefings nach Kindesschutzfällen fest verankert werden. Solche Gefässe ermöglichen es, Beobachtungen gemeinsam einzuordnen, Hypothesen zu prüfen, Rollen zu klären und aus schwierigen Fällen zu lernen.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit sollte dabei nicht nur im Krisenfall stattfinden. Regelmässiger Austausch zwischen den Fachpersonen kann dazu beitragen, dass F+F als gemeinsamer Prozess verstanden wird, aber auch dass F+F gefördert wird. Nur durch einen gemeinsamen Austausch können solche Krisenfälle erst erkannt werden. Eine wohlwollende und anerkennende Zusammenarbeit stärkt zudem die Bereitschaft, Verantwortung gemeinsam zu tragen.

9.5 Rollenklarheit und Triage absichern

Die Schulsozialarbeit sollte ihre Rolle in F+F-Prozessen klar als Wahrnehmung, Stabilisierung, fachliche Einordnung, Unterstützung und Triage definieren. Sie übernimmt keine Traumatherapie und keine klinische Diagnostik. Diese Abgrenzung ist kein Mangel, sondern ein traumasensibles Qualitätsmerkmal, weil sie Kinder vor Überforderung schützt und die Schulsozialarbeit vor Rollenüberdehnung bewahrt.

Leitfäden sollten deshalb klare Kriterien enthalten, wann externe Fachstellen beigezogen werden müssen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Fachstellen und therapeutische Angebote teilweise überlastet sind. Für solche Situationen braucht es Übergangslösungen: Die Schulsozialarbeit kann stabilisierend begleiten, muss aber gleichzeitig darauf achten, therapeutische Verantwortung nicht dauerhaft zu übernehmen.

9.6 Selbst- und Fürsorge im System Schule

Traumasensible F+F sollte nicht nur das Kind in den Blick nehmen, sondern auch die Belastungen der beteiligten Fachpersonen und Bezugssysteme berücksichtigen. Die Interviews zeigen, dass Kindesschutz- und Belastungssituationen ganze Systeme überfordern können und Übertragungen entstehen können. Auch Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern und Schulsozialarbeitende sind in solchen Prozessen emotional, fachlich und organisatorisch gefordert.

Deshalb sollte Selbstfürsorge nicht als individuelle Zusatzaufgabe verstanden werden, sondern strukturell abgesichert sein. Dazu gehören klare Rollen, realistische Zuständigkeiten, Fallbesprechungen, Debriefings nach Kindesschutzfällen und die Möglichkeit, Unsicherheiten gemeinsam zu reflektieren. Solche Gefässe entlasten einzelne Personen und verhindern, dass Verantwortung isoliert getragen wird. Gleichzeitig braucht traumasensible F+F eine wohlwollende Berücksichtigung aller Beteiligten und der Prozess soll anerkennend gestaltet sein. Dies bedeutet nicht, den Schutzauftrag gegenüber dem Kind zu relativieren. Vielmehr geht es darum, Beteiligte so einzubeziehen, dass Kooperation möglich bleibt, Überforderung reduziert wird und fachlich tragfähige Unterstützung entstehen kann.

10 Schlussfolgerungen

Dieses Kapitel führt die Erkenntnisse der Arbeit zusammen und ordnet deren Aussagekraft kritisch ein. Zunächst wird das methodische Vorgehen reflektiert, insbesondere mit Blick auf Stichprobe, Perspektivenwahl und Auswertung. Anschliessend werden die wichtigsten Schlussfolgerungen zur Forschungsfrage zusammengefasst und ein Ausblick auf fachliche Weiterentwicklungen sowie möglichen weiteren Forschungsbedarf gegeben.

10.1 Kritische Würdigung der Forschungsmethode

Das methodische Vorgehen ermöglichte einen praxisnahen Einblick in die Einschätzungen von Schulsozialarbeitenden zu bestehenden Verfahren, Leitfäden und Strukturen der F+F. Die qualitativen Leitfadeninterviews erwiesen sich als geeignet, da sie neben Beschreibungen vorhandener Instrumente auch Unsicherheiten, Grenzen und Weiterentwicklungsbedarfe sichtbar machten. Da zur traumasensiblen F+F im schulischen Kontext bislang nur begrenzt empirische Erkenntnisse vorliegen, war ein qualitatives Vorgehen sinnvoll, um Erfahrungen und Deutungen der Fachkräfte differenziert zu erfassen. Die Reichweite der Untersuchung ist jedoch begrenzt. Die Arbeit stützt sich auf drei Interviews mit Schulsozialarbeitenden aus dem Kanton Bern. Die Ergebnisse lassen sich daher nicht verallgemeinern, sondern zeigen exemplarisch, wie Fachkräfte an ausgewählten Standorten bestehende F+F-Strukturen hinsichtlich ihrer Traumasensibilität beurteilen. Zudem wurden ausschliesslich Schulsozialarbeitende befragt. Perspektiven von Lehrpersonen, Schulleitungen, Kindern, Eltern oder externen Fachstellen wurden nicht direkt erhoben, obwohl F+F interdisziplinär angelegt ist.

Auch die eigene fachliche Nähe zum Thema erforderte eine bewusste Reflexion. Das Vorwissen erleichterte zwar Feldzugang, Gesprächsführung und Einordnung, führte jedoch zunächst zu einer breiten Codierung des Materials. In einem weiteren Analyseschritt wurde das Kategoriensystem deshalb konsequent auf die Forschungsfrage zurückgeführt. Diese Fokussierung ist nicht als methodischer Mangel zu verstehen, sondern als notwendige analytische Reduktion, damit die Ergebnisse nicht die gesamte Interviewbreite abbilden, sondern gezielt die Beurteilung traumasensibler F+F-Strukturen und daraus abgeleitete Anforderungen beantworten.

10.2 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Bachelorarbeit untersuchte, inwiefern bestehende F+F-Strukturen im schulischen Kontext traumasensibel ausgestaltet sind. Die Auswertung der qualitativen Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen aus dem Kanton Bern verdeutlicht, dass etablierte F+F-Strukturen zwar eine wichtige organisatorische und interprofessionelle Orientierung bieten, grundlegende traumasensible Prinzipien jedoch oftmals noch nicht explizit und systematisch in den institutionellen Abläufen verankert sind.

Die SSA nimmt hierbei an der Schnittstelle zwischen Schule und Sozialer Arbeit eine Schlüsselrolle ein. Die Ergebnisse legen dar, dass Fachkräfte mit spezifischem traumapädagogischem Wissen diese Schnittstellenfunktion wirksam ausfüllen, da sie belastete Systemdynamiken erkennen und korrigierende Beziehungserfahrungen ermöglichen können. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die strukturellen Rahmenbedingungen der Institution Schule dies zulassen und unterstützen.

Für die Weiterentwicklung der schulischen F+F-Strukturen ergibt sich aus diesen Erkenntnissen ein konkreter Handlungsbedarf. Künftig wird es von hoher Bedeutung sein, die traumasensible Haltung nicht nur als individuelle Zusatzqualifikation einzelner Fachkräfte zu belassen, sondern diese systematisch in offizielle Leitfäden und schulische Interventionskonzepte zu integrieren. Dies erfordert eine noch engere, interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen, Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit sowie die Bereitstellung entsprechender zeitlicher und personeller Ressourcen.

Weiter eröffnet die vorliegende Arbeit Perspektiven für zukünftige empirische Untersuchungen. Die Forschung könnte zukünftig analysieren, wie traumasensible F+F-Konzepte kantonsübergreifend implementiert werden oder wie schulische Fachpersonen verbindlicher in diese traumasensiblen F+F-Prozesse eingebunden werden können. Letztlich bleibt es eine essenzielle Aufgabe der Sozialen Arbeit an Schulen, allgemein bestehende Strukturen und Verfahren kritisch zu hinterfragen und so weiterzuentwickeln, dass sie belasteten Kindern den bestmöglichen Schutz und eine förderliche und sichere Entwicklungsumgebung garantieren.²

² Zur Überprüfung und Korrektur von Rechtschreibung sowie zur stilistischen Überarbeitung der eigenen Texte wurde OpenAI. (2026). *ChatGPT, Version GPT-5.5*. <https://chatgpt.com/> verwendet. Die Vorschläge wurden fachlich eingeordnet und nur nach eigener Prüfung übernommen. Die Literaturrecherche erfolgte eigenständig.

11 Literaturverzeichnis

- Andreae de Hair, I., & Bausum, J. (2013). Partizipation als Grundhaltung. In B. Lang, C. Schirmer, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß, & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 115–118). Beltz.
- Baierl, M. (2014a). Mit Verständnis statt Missverständnis: Traumatisierung und Traumafolgen. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik: Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (S. 21–46). Vandenhoeck & Ruprecht.
<https://doi.org/10.13109/9783666402456>
- Baierl, M. (2014b). Mit Sicherheit ein gutes Leben: Die fünf sicheren Orte. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik: Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (S. 56–71). Vandenhoeck & Ruprecht.
<https://doi.org/10.13109/9783666402456>
- Bausum, J., Eichhorst, S., Freude, H., Maissen, L. & Schirmer, C. (2025). *Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (2. Aufl.).
https://chtp.ch/download/111/Standards_Traumapdagogik_2025.pdf
- Buchli, R., de Witt-Amrein, C., & Heiniger, F. (2017). *Traumatische Erlebnisse bei Kindern: Diagnostik und Psychoedukation*. Erziehungsberatung des Kantons Bern.
https://www.eb.bkd.be.ch/content/dam/eb_bkd/bilder/de/themen/praxisforschung/eb-pf-band-21-traumatische-erlebnisse.pdf
- Bundesamt für Gesundheit. (2019). *Früherkennung und Frühintervention (F+F) im Fokus der Lebensphasen: Ein übergreifender Ansatz*. Eidgenössisches Departement des Innern EDI.
- Bundesamt für Gesundheit. (2022). *Früherkennung und Frühintervention: Harmonisierte Definition*. Eidgenössisches Departement des Innern EDI.
- Burchartz, A. (2019). *Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen: Psychodynamisch verstehen und behandeln*. W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032038-3>
- Burkhardt, S. C. A., Uehli Stauffer, B. & Amft, S. (Hrsg.). (2022). *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule: Erkennen, verstehen, begleiten*. W. Kohlhammer.
<https://doi.org/10.17433/978-3-17-039529-9>

- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M. H. (Hrsg.). (2015). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F): Klinisch-diagnostische Leitlinien* (10., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Ding, U. (2023). Trauma und Schule: Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In J. Bausum, L.-U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (4., korrigierte Aufl., S. 56–67). Beltz Juventa.
- Direktion für Inneres und Justiz des Kantons Bern, Kantonales Jugendamt. (2025). *Früherkennung von Kindeswohlgefährdung in den Volksschulen des Kantons Bern: Leitfaden für die Schule* (3., überarbeitete Aufl.).
https://www.kja.dij.be.ch/content/dam/kja_dij/dokumente/de/startseite/umfassender-kindesschutz/fr%C3%BCherkennung-von-kindewohlgef%C3%A4hrdung/Fr%C3%BCherkennung%20von%20Kindeswohlgef%C3%A4hrdung%20in%20den%20Volksschulen%20des%20Kantons%20Bern.pdf
- Dresing, T., & Pehl, T. (2024). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (9. Aufl.).
<https://www.audiotranskription.de/praxisbuch>
- Drilling, M. (2004). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Haupt.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. (2013). *Schulsozialarbeit: Leitfaden zur Einführung und Umsetzung* (3. überarbeitete Aufl.).
https://www.akvb-gemeinden.bkd.be.ch/content/dam/akvb-gemeinden_bkd/dokumente/de/startseite/angebote-der-gemeinde/schulsozialarbeit/leitfaden-schulsozialarbeit-d.pdf
- Fabian, C., & Müller, C. (2010). *Früherkennung und Frühintervention in Schulen: Lessons learned*. RADIX, Schweizer Kompetenzzentrum für Gesundheitsförderung und Prävention.
- Fischer, G., & Riedesser, P. (2023). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (6. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838587691>
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönau-Böse, M. (2022). *Resilienz* (6. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
<https://doi.org/10.36198/9783838563138>
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Hoffer, R. (2025). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (4., erw. und überarb. Aufl.). W. Kohlhammer.
<https://doi.org/10.17433/978-3-17-032634-7>

Gemeinde Steffisburg. (o. J.). *Schulsozialarbeit*.

https://www.steffisburg.ch/de/verwaltung/dienstleistungen/50_schulsozialarbeit

Hafen, M. (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. interact Verlag. https://fen.ch/wp-content/uploads/2020/11/Publikation_Hafen_Soziale_Arbeit__ISBN978-3-906413-28-4.pdf

Hauri, A., & Zingaro, M. (2020). *Kindeswohlgefährdung erkennen und angemessen handeln: Leitfaden für Fachpersonen aus dem Sozialbereich* (2. überarb. Aufl.). Kinderschutz Schweiz.

Hehmsoth, C. (2024). *Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht: Wenn Kinder nicht wollen können* (2. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838563367>

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S., & Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. hep Verlag.

Kohler-Spiegel, H. (2017). *Traumatisierte Kinder in der Schule: Verstehen – auffangen – stabilisieren*. Patmos Verlag.

König, L. (2020). *Trauma und Bindung in der Kindheit: Grundwissen für Fachkräfte der frühen Bildung*. W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033532-5>

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Beltz Juventa.

Landolt, M. A. (2012). *Psychotraumatologie des Kindesalters: Grundlagen, Diagnostik und Interventionen*. Hogrefe.

Lang, B. (2013). Freude und Spass als Grundhaltung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß, & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 121–124). Beltz Juventa.

Lang, B., Schirmer, C., Lang, T., Andreae de Hair, I., Wahle, T., Bausum, J., Weiß, W., Schmid, M., Kühn, M., Winarske, D., & Stolz, A. (2013). Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Das Positionspapier der BAG Traumapädagogik. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß, & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 84–103). Beltz Juventa.

- Lang, T., & Lang, B. (2013). Die Annahme des guten Grundes als Grundhaltung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß, & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 107–112). Beltz Juventa.
- Maercker, A., & Eberle, D. J. (2022). Was bringt die ICD-11 im Bereich der trauma- und belastungsbezogenen Diagnosen? *Verhaltenstherapie*, 32, 62–71.
<https://doi.org/10.1159/000524958>
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarbeitete Aufl.). Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
<https://doi.org/10.1524/9783486717624>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97–106). Juventa.
- Merkens, H. (2019). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 286–298). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Westdeutscher Verlag.
- Mösch Payot, P. (2025). *Früherkennung und Frühintervention bei Kindern und Jugendlichen: Rechtliche Grundlagen* [Broschüre]. Bundesamt für Gesundheit. https://www.bag.admin.ch/dam/de/sd-web/XJ-6Hxy1POP4/F-F_bei_Kindern_und_Jugendlichen-Rechtliche_Grundlagen.pdf
- Neuenschwander, M., & Wilhelm, C. (2015). *Früherkennung und Frühintervention in Schulen und Gemeinden – das Wichtigste in Kürze*. RADIX Schweizerische Gesundheitsstiftung im Auftrag des Bundesamts für Gesundheit.
http://radix.ch/media/b2bf3r5p/frueherkennung_und_fruehintervention___das_wichtigste_in_kuerze.pdf
- OSZ Unterlangenegg. (o. J.). *Schulsozialarbeit*. <https://www.oszu.ch/kontakt/schulsozialarbeit>

- Schenk, J. (2026). Traumasensible Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg: Wege zur Integration traumapädagogischer Ressourcen in Schulen. In C. Nikitsin, M. Stern, E. Hartmann & J. Beushausen (Hrsg.), *Traumafähig arbeiten: Perspektiven einer Psychosozialen Traumalogie* (S. 123–134). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743403>
- Schmid, M. (2013). Warum braucht es eine Traumapädagogik und traumapädagogische Standards? In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß, & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 56–82). Beltz Juventa.
- Schulsozialarbeit Oberes Emmental. (o. J.). *Einzugsgebiet / Organisation*.
<https://www.schulsozialarbeit-oe.ch/einzugsgebiet>
- Schulze, H. (2021). Alltag als Kerndimension Sozialer Arbeit mit traumatisierten Menschen. In H. Schulze, U. Loch & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen: Plädoyer für eine Psychosoziale Traumalogie* (4., unveränd. Aufl., S. 115–150). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schulze, H. & Kühn, M. (2021). Traumaarbeit als institutionelles Konzept: Potenziale und Spannungsfelder. In H. Schulze, U. Loch & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen: Plädoyer für eine Psychosoziale Traumalogie* (4., unveränd. Aufl., S. 166–186). Schneider Verlag Hohengehren.
- Staub-Bernasconi, S. (2019). *Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit: Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen*. Verlag Barbara Budrich.
- Stähli, O. (2025). *Angewandte Traumapädagogik: Ein Praxisbuch*. Ernst Reinhardt.
- Thomson-Link, S. (2023). *Complex trauma regulation in children: A body-based attachment approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-40320-0>
- Wahle, T., & Lang, T. (2013). Transparenz als Grundhaltung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß, & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 118–121). Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2013). Selbstbemächtigung/Selbstwirksamkeit – ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und*

- Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 145–156). Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2023). Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In J. Bausum, L.-U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (4., korrigierte Aufl., S. 148–166). Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2025). Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte. In W. Weiß, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (2., bearbeitete und erweiterte Aufl., S. 20–32). Beltz.
- Weiß, W., & Schirmer, C. (2013). Wertschätzung als Grundhaltung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß, & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 112–114). Beltz Juventa.
- Weyrauch, A., & Zech, K. (2025). Ist die Gemeinschaftsschule Wenigenjena ein sicherer Ort? Schulsozialarbeit an der Gemeinschaftsschule Wenigenjena – Vom traumapädagogischen Verstehen zum traumapädagogischen Handeln. In D. Zimmermann, *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht: Ein Praxisleitfaden für Lehrkräfte* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 15–25). Beltz.
- Wyniger, S., & Bernhard, D. (2026, 20. Februar). Traumapädagogik – Traumatisierte Kinder in der Schule verstehen und unterstützen [Audio-Podcast-Episode]. In Am Puls. PH Luzern.
<https://open.spotify.com/episode/1GgTfyuvNinpkSxa4q7gTT>
- Zimmermann, D. (2025). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht: Ein Praxisleitfaden für Lehrkräfte* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Beltz.
- Ziegele, U. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung* (S. 14–78). Interact.

12 Anhang

Leitfaden-Interview (Probeinterview)

Leitfaden-Interview

Einstieg und Kontext

F1: Seit wann arbeitest du als Schulsozialarbeiter:in an deiner aktuellen Schule?

F2: Wie ist die Schulsozialarbeit an deiner Schule organisatorisch eingebettet (z. B. Pensum, Zuständigkeiten, Anbindung an Schule oder Gemeinde)? Und wie ist der Auftrag?

Themenblock 2: Wahrnehmung traumatisierter Kinder im Schulalltag

F3: Wer merkt im schulischen Alltag, dass ein Kind möglicherweise stark belastet oder traumatisiert ist?

F4: Welche Anzeichen nimmst du besonders ernst und wie werden diese Beobachtungen an deiner Schule weitergegeben? (Muster und häufige Fehleinschätzungen)

Themenblock 3: Bestehende Verfahren und Strukturen zur Früherkennung und Frühintervention

F5: Welche Verfahren, Konzepte oder Leitfäden zur Früherkennung und Frühintervention gibt es aktuell an deiner Schule?

F6: Wie beurteilst du die Qualität dieser Strukturen in Bezug auf:

F6a: ihre Praktikabilität im schulischen Alltag

F6b: ihre Verbindlichkeit

F6c: ihre fachliche Angemessenheit im Umgang mit traumatisierten Kindern

Optional: Wie klar sind Zuständigkeiten und Entscheidungswege geregelt?

Themenblock 4: Fördernde und hindernde Rahmenbedingungen

F7: Welche strukturellen Rahmenbedingungen erleichtern aus deiner Sicht eine frühe Erkennung belasteter Kinder (z. B. Zeitressourcen, Austauschgefässe, Haltung im Team)?

F8: Welche Faktoren erschweren eine wirksame Früherkennung und Frühintervention?

Optional: Welche Rolle spielen dabei Lehrpersonen, Schulleitung und externe Fachstellen?

F10: Welche Methoden oder Arbeitsweisen haben sich für dich im Umgang mit belasteten Kindern bewährt und wo gab es Unsicherheiten?

Themenblock 5: Anforderungen an einen traumasensiblen Leitfad

F13: Was müsste aus deiner Sicht ein Leitfaden zur Früherkennung und Frühintervention zwingend enthalten, damit er im schulischen Alltag und vor allem bei traumatisierten Kindern hilfreich ist?

F14: Was sollte ein solcher Leitfaden deiner Meinung nach klar regeln und was bewusst offenlassen?

Optional: Was würdest du anderen Schulsozialarbeitenden raten, die F+F an ihrer Schule neu aufbauen?

Abschluss

F15: Gibt es etwas, das dir im Zusammenhang mit Früherkennung, Frühintervention und Trauma im schulischen Kontext besonders wichtig ist und das wir noch nicht angesprochen haben?

Leitfaden-Interview überarbeitet

Leitfaden-Interview

Themenblock 1: Einstieg und Kontext

F1: Seit wann arbeitest du als Schulsozialarbeiter:in an deiner aktuellen Schule?

F2: Wie ist die Schulsozialarbeit an deiner Schule organisatorisch eingebettet (z. B. Pensum, Zuständigkeiten, Anbindung an Schule oder Gemeinde, Zyklus)? Und wie ist der Auftrag?

Themenblock 2: Bestehende Verfahren und Strukturen zur Früherkennung und Frühintervention

F3: Mit welchen Leitfäden, Methoden, Konzepten arbeitest du konkret im Bereich Früherkennung und Frühintervention und in welchen Situationen kommt er zum Einsatz?

F4: Wie hilfreich ist der Leitfaden für dich im schulischen Alltag und wobei konkret?

F5: Wo stösst der Leitfaden in der Praxis an Grenzen und in welchen Situationen hilft er nicht weiter?

F6: Wer arbeitet mit dem Leitfaden und wie verbindlich ist er?

Optional: Wie klar sind Zuständigkeiten und Entscheidungswege geregelt?

Themenblock 3: Traumasensibilität in der Schule

F7: Was bedeutet für dich Traumasensibilität im schulischen Alltag? (Anzeichen ernst nehmen, Muster, Fehleinschätzungen)?

F8: Wie merkt man in der Schule, dass traumasensibel gearbeitet wird?

F9: Welche traumasensiblen Methoden oder Arbeitsweisen haben sich für dich im Umgang mit belasteten Kindern bewährt und wo gab es Unsicherheiten?

F10: Inwiefern unterstützt oder behindert der Leitfaden das traumasensible Arbeiten?

Themenblock 4: Anforderungen an einen traumasensiblen Leitfaden

F11: Was muss aus deiner Sicht ein traumasensibler Leitfaden zur Früherkennung und Frühintervention zwingend enthalten, damit er im schulischen Alltag und vor allem bei belasteten Kindern hilfreich ist?

F12: Was lässt sich aus deiner Sicht über Traumasensibilität regeln und was lässt sich nicht in einem Leitfaden abbilden?

F13: Gibt es aus deiner Sicht Elemente oder Vorgehensweisen in bestehenden Leitfäden, die für belastete Kinder potenziell belastend oder sogar retraumatisierend sein könnten?

Themenblock 5: Abschluss

F15: Gibt es etwas, das dir im Zusammenhang mit Früherkennung, Frühintervention und Trauma im schulischen Kontext besonders wichtig ist und das wir noch nicht angesprochen haben?