

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Olten

Die Schule als «sicherer Ort» für alle Beteiligten

Ein traumapädagogischer Blick auf die Dienstleistungen der
Schulsozialarbeit im Hinblick auf den «sicheren Ort»

Bachelor-Thesis vorgelegt von: **Luca Maria Meier**

Matrikelnummer: **18-485-219**

Eingereicht bei: **Prof. Dr. Dorothea Lage**

Obergösgen, 07.01.2022

Abstract

Die vorliegende Bachelor-Thesis befasst sich mit der Schulsozialarbeit in Bezug zur psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. Der Fokus liegt dabei auf der Traumathematik und dem «sicheren Ort» aus der Traumapädagogik im Hinblick auf die «Pädagogik des sicheren Ortes» nach Kühn (2006) und dem traumapädagogischen Verständnis von Herzog «Trauma und Schule» (2016), in welcher die Traumapädagogik im Hinblick auf das System Schule betrachtet wird. Aus der Sicht der Sozialen Arbeit wird Bezug zur Praxis der Schulsozialarbeit genommen. Die Erkenntnisse der Auseinandersetzung mit der Traumapädagogik werden der Dienstleistung der Schulsozialarbeit gegenübergestellt und traumasensible Handlungsmöglichkeiten, Methoden und Grundhaltungen für die Fachpersonen der Schulsozialarbeit aufgezeigt. Durch die Auseinandersetzung mit der Traumathematik kann das Potential der Schulsozialarbeit aufgezeigt werden und – besonders im Hinblick auf die Gesundheitsförderung und die Weiterentwicklung der Schulen – ein differenzierter Fokus im weitläufigen Tätigkeitsfeld bieten.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Traumathematik	2
1.2	Relevanz für die Soziale Arbeit	5
1.3	Fragestellungen	7
1.4	Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit	7
2	Traumapädagogik	9
2.1	Traumapädagogischer Blick.....	11
2.2	«Pädagogik des sicheren Ortes» (Kühn 2006)	14
2.2.1.	«Sicherer Ort»	15
2.2.2	«Emotional-orientierter Dialog»	17
2.2.3	«Geschützter Handlungsraum»	18
2.3	Trauma und Schule (Herzog 2016)	19
2.3.1	Neurologische Abläufe	21
2.3.2	Übertragungsmechanismen und Trauma-Reinszenierung	26
2.4	Beantwortung der ersten zwei Fragestellungen	28
2.5	Gegenüberstellung von Kühn und Herzog	31
3	Schulsozialarbeit	32
3.1	Soziale Arbeit im System Schule	32
3.2	Zielgruppe und Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit	33
3.3	Rahmenbedingungen.....	37
3.4	Kooperation und Vernetzung	37
3.5	Unterstützung im Team.....	38
3.6	Grundsätze der Schulsozialarbeit	39
3.6.1	Vertrauen, Verlässlichkeit und Schweigepflicht.....	39
3.6.2	Niederschwelligkeit.....	40
3.6.3	Freiwilligkeit.....	41
3.6.4	Anwaltschaftliches und politisches Handeln.....	41
3.7	Beantwortung der dritten Fragestellung	42

3.7.1 Grundhaltung.....	42
3.7.2 Methodisches Vorgehen und Hilfsmittel.....	43
3.7.3 Handlungsmöglichkeiten	44
3.7.4 Die Schule als «sicherer Ort»	46
3.7.5 Gefühl von Sicherheit	47
4 Schlussfolgerungen und weiterführende Gedanken	48
Literaturverzeichnis	51
Abbildungsverzeichnis.....	55
Ehrenwörtliche Erklärungen	56

1 Einleitung

Der grösste Teil des Lebens von Kindern und Jugendlichen spielt sich in der Schule ab. Dadurch ist es von grosser Bedeutung, dass sich Schüler und Schülerinnen in der Schule sicher fühlen (vgl. Herzog 2016:40). An diesem Arbeitsort des Lernens und der Leistung, der voller Interaktionen und soziale Kontakte ist, sollen sich Schüler und Schülerinnen sowie Lehrpersonen wohlfühlen können. Denn das Wohlbefinden hat einen Einfluss auf den Menschen und dessen Lern- und Leistungsvermögen (vgl. Hascher/Baillod 2000). Deshalb ist das Wohlbefinden an Schulen ein wichtiges Zielkriterium eines erfolgreichen Bildungssystem (vgl. Hascher 2004; Hascher/Hagenauer & Schaffer 2011 zit. nach Konsortium PISA.ch 2019: 71). Somit sollte dem Wohlbefinden in der Schule aktuell mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dabei ist die psychische Gesundheit ein bedeutender Aspekt des Wohls von Kindern und Jugendlichen (vgl. Tuch/Schuler 2020:110). Unter der psychischen Gesundheit versteht die WHO (2019:o.S.) «ein Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und einen Beitrag zu ihrer Gesellschaft leisten kann». Dabei haben psychisch gesunde Menschen eine hohe Lebenszufriedenheit und erleben positive Emotionen. Psychisch erkrankte Menschen hingegen werden durch Psychische Störungen in ihrem Alltag (vgl. Bastine 1998; Sass et al. 1996 zit. nach Tuch/Schuler 2020:110) in allen Lebensbereichen eingeschränkt und haben somit bei Kindern und Jugendlichen Auswirkungen «im schulischen Kontext, in Beziehungen zu Familie und Freunden sowie beim Finden des eigenen Wegs ins Leben» (Tuch/Schuler 2020:111). Um aktuelle und langfristige Beeinträchtigungen durch die psychische Erkrankung zu verringern, ist es umso wichtiger, die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu fördern und psychische Störungen frühzeitig zu erkennen und entsprechend zu behandeln (vgl. ebd.:112). Dabei betonen Tuch und Schuler (2020:131), dass verlässliche epidemiologische Zahlen zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen als wichtige Grundlage für die Prävention sowie die Gesundheitsversorgung gelten. Jedoch existieren dazu nur geringe Datengrundlagen. Eine mögliche Erklärung für die geringen Daten über die psychische Gesundheit und somit allenfalls psychische Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen sind unterschiedliche Probleme, welche das Erfassen erschweren. Im Kinder- und Jugendalter stehen andere psychische Erkrankungen im Fokus, womit nicht dieselben standardmässigen diagnostischen Interviewleitfäden zum Einsatz kommen können wie bei den Erwachsenen. Zudem kann es für Kinder schwierig sein, Fragen über ihre psychische Gesundheit zu verstehen sowie diese Gefühle einzuschätzen (vgl. ebd.:112). So wird in der Datenerhebungsmethode die Fremdeinschätzung von erwachsenen Personen beigezogen. Werden diese Fremd- und Selbsteinschätzungen verglichen, können dabei

deutliche Unterschiede zwischen den Einschätzungen durch die Eltern und den Selbsteinschätzungen der Kinder und Jugendlichen erkannt werden. Dabei unterschätzen die Eltern besonders im Jugendalter die Häufigkeiten von internalisierenden Störungen wie zum Beispiel Angststörungen oder depressive Störungen. Hingegen bei externalisierenden Störungen, wie zum Beispiel delinquentes Verhalten, geben die Jugendlichen tiefere Angaben an (vgl. Eschmann, Weber Händer & Steinhausen, 2007; Holmbeck et al. 2002 zit. nach Tuch/Schuler 2020:119). Somit können die Fremdeinschätzungen der Erwachsenen – sowie die Selbsteinschätzung der jungen Menschen – nur ein verzerrtes Bild über die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen liefern. Nebst dem nötigen Fokus anderer psychischer Krankheiten als bei Erwachsenen, muss bei Kindern und Jugendlichen zwingend berücksichtigt werden, dass diese sich noch immer in der Entwicklung befinden. So finden in dieser Lebensspanne viele und schnelle körperliche sowie geistige und emotionale Veränderungen statt, welche zu Auffälligkeiten führen können, die nicht durch eine psychische Krankheit hervorgebracht werden, sondern entwicklungsbedingt aufkommen (vgl. Tuch/Schuler 2020:112). Das Erfassen der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ist somit erheblich erschwert. Wiederum werden im Allgemeinen psychische Krankheiten oft unterschätzt oder gar nicht erkannt, obwohl diese zu den meist verbreiteten sowie einschränkenden Erkrankungen zählen (vgl. Bundesamt für Statistik o.J. b).

Es scheint besonders bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wichtig zu sein, einen Fokus auf deren Psychische Gesundheit zu setzen. Dabei wird in der vorliegenden Bachelor-Thesis vertieft auf die Traumathematik eingegangen.

1.1 Traumathematik

Die Bezeichnung von «Trauma» kommt ursprünglich aus dem Griechischen und bedeutet übersetzt «Wunde» oder «Verletzung». Dieser Begriff wurde bis vor 150 Jahren im medizinischen vor allem für eine körperliche Verletzung benutzt. In der heutigen Zeit wird er zunehmend auch als «seelische Verletzung» verstanden (vgl. Kühn/Bialek 2017b:31). Es existiert jedoch keine einheitliche Definition. Wird Trauma als seelische Verletzung verstanden, ist damit eine «starke seelische Erschütterung mit nachhaltiger Wirkung» (Köck/Ott 1994:728 zit. nach Kühn/Bialek 2017b:31) gemeint. Hierbei wird durch eine bedrohliche Situation – einer extremen Stresserfahrung begleitet von grosser Hilflosigkeit – eine dauerhafte Erschütterung der Selbst- und Weltwahrnehmung ausgelöst (vgl. Fischer/Riedesser zit. nach Kühn/Bialek 2017b:31). Der betroffene Mensch kann nur mit Ohnmacht, Angst und Schrecken reagieren (vgl. Schulze et al. 2012:6), da bisher individuell erworbene Kompetenzen zur Bewältigung dieser Erfahrung nicht genügen (vgl. Kühn/Bialek

2017b:31f.). Genügen diese Kompetenzen zur Bewältigung, so muss nicht jedes traumatische Ereignis zu einer Traumafolgestörung führen. Es kommt nebst dem individuellen Bewältigungskontext des betroffenen Menschen auch auf die Art des traumatischen Ereignisses an (vgl. ebd.). Das traumatische Ereignis wirkt mit solch überwältigenden Gefühlen von Angst und Hilflosigkeit auf den Menschen ein, sodass dieses Erlebnis nicht zeitgleich verarbeitet werden kann. Sind dann für dessen Verarbeitung nicht genügend Ressourcen – Bewältigungskompetenzen – vorhanden, wie zum Beispiel Gesundheit, Geld, Nahrung, Geborgenheit oder andere Menschen, resultiert daraus eine Traumafolgestörung. So wird die psychische Erkrankung nicht durch das Ereignis ausgelöst, sondern dadurch, dass die Bewältigung dieses Ereignisses über einen längeren Zeitraum nicht gelingt (vgl. Hantke/Görges 2012:53f.).

Traumata können in unterschiedliche Arten eingeteilt werden. Es gibt unzählige Ereignisse, die durch ihre Plötzlichkeit, Heftigkeit und Ausweglosigkeit traumatisch erlebt werden können. Es kann zwischen einmaligen oder mehrmals aufgetretenen Traumata unterschieden werden. Dabei treten die Typ-1-Traumata einzeln auf und sind eher kurzfristig wie zum Beispiel ein Verkehrsunfall. Kommen Traumata mehrmalig vor, so sind diese eher langfristige Ereignisse wie eine Gewalterfahrung über längere Zeit und zählen zu Typ-II-Traumata. Eine weitere Einteilung kann beim Ursprung des Traumas gemacht werden. So wird zwischen Non-intentionalen und Intentionalen Traumata unterschieden. Wobei Non-intentionale Traumata zufällige und/oder durch die Natur verursachte traumatische Ereignisse wie Verkehrsunfälle oder Erdbeben sind. Hingegen sind Intentionale Traumata willkürliche und absichtliche Ereignisse, welche durch Menschen erzeugt wurden. Des Weiteren kann ein Trauma durch das Alter der betroffenen Person charakterisiert werden, da vor allem im jungen Lebensabschnitt durch besondere Verletzlichkeit traumatische Ereignisse schwerwiegende Folgen der psychischen Gesundheit mit sich bringen können (vgl. Pausch/Matten 2017:4ff.).

In der vorliegenden Bachelor-Thesis wird nicht weiter auf die einzelnen Einteilungen von Traumata eingegangen, jedoch fürs bessere Verständnis betont, dass in dieser Arbeit mit Trauma – Mehrzahl: Traumata – jeweils ein traumatisches Erlebnis bezeichnet wird, welches im Zusammenspiel mit den Ressourcen des betroffenen Menschen steht. Kann dieses Trauma nicht verarbeitet und abgelegt werden, kann daraus eine psychische Erkrankung entstehen, welche als Traumafolgestörung benannt wird.

Dabei unterscheidet sich die Traumafolgestörung als psychische Krankheit von anderen psychischen Erkrankungen dadurch, dass «ein aussergewöhnlich belastendes Lebensereignis, das eine akute Belastungsreaktion hervorruft, oder eine besondere Veränderung im Leben, die zu einer anhaltend unangenehmen Situation geführt hat und eine Anpassungsstörung hervorruft» (Dilling/Freyberger 2012:170). Somit erscheint diese

psychische Erkrankung nur als direkte Folge eines traumatischen Erlebnisses und wäre ohne deren Einwirken nicht entstanden (vgl. ebd.:171). Der Begriff Traumafolgestörung deckt dabei grossläufig Symptome, Syndrome, Störungen und Reaktionsmöglichkeiten auf traumatische Ereignisse ab. Durch die Merkmale der psychischen Erkrankung kann auf spezifische Störungsbilder geschlossen werden. Darunter fallen nebst den bereits benannten akuten Belastungsreaktionen und Anpassungsstörungen auch Dissoziative Störungen, eine emotional-instabile Persönlichkeitsstörung oder die posttraumatische Belastungsstörung. Letzteres betont durch dessen Begrifflichkeit eine gestörte Verarbeitung nach – also «post» – einem traumatischen Ereignis (vgl. Pausch/Matten 2017:6). Je nach Art der Traumafolgestörungen kann die psychische Erkrankung vorübergehend oder chronisch auftreten. Dabei können die Symptome innerhalb von Stunden oder Tagen abklingen (akute Belastungsreaktion) oder sich über Jahre zu einem chronischen Verlauf entwickeln (posttraumatische Belastungsstörung) (vgl. Dilling/Freyberger 2012:171ff.).

In 2009-2010 untersuchte die Optimus Studie die spezifische psychische Störung der posttraumatischen Belastungsstörung durch eine Schülerbefragung an öffentlichen Schweizer Schulen. Dabei wurden 6'787 Schülerinnen und Schüler aus der 9. Klasse aus 177 unterschiedlichen Schulen und 499 Klassen befragt (vgl. Landolt et al. 2013:210). Es ging hervor, dass 56,1% der befragten Jugendlichen bereits mindestens ein traumatisches Ereignis in ihrem Leben erlebt haben. Davon haben ein Drittel mehr als ein solches Ereignis erlebt. Das Miterleben, wie jemand körperlich verletzt oder damit bedroht wird und das Erfahren vom gewaltsamen Tod oder der Verletzung eines geliebten Menschen, wurde bei den jungen Erwachsenen am häufigsten als traumatisches Ereignis benannt (vgl. ebd.:211ff.). 204 Schülerinnen und Schüler (4,2%) weisen alle Kriterien für eine posttraumatischen Belastungsstörungen auf. Dabei ist die Häufigkeit bei Mädchen mit 6,2% höher als bei den männlichen Jugendlichen mit 2,4%. Zudem wurde aufgezeigt, dass das Risiko an einer posttraumatischen Belastungsstörung zu erkranken je nach traumatischem Erlebnis variieren kann. Junge Erwachsene, die darüber berichten, häusliche Gewalt mitzerleben oder dabei selbst Opfer zu sein, weisen dabei das grösste Risiko auf an einer posttraumatischen Belastungsstörung zu erkranken (vgl. ebd.). Pausch und Matten (2017:5) vermerken ebenfalls, dass durch Menschen erzeugte traumatische Ereignisse für die Psyche des betroffenen Menschen schwieriger zu bewältigen sind.

Zusammenfassend kann die psychische Gesundheit durch Traumata aus den Fugen geraten. Wiederum können solche traumatischen Erlebnisse nicht gänzlich verhindert werden. Kinder und Jugendliche benötigen dabei einen besonderen Schutz, da sie zur Bewältigung des Traumas nur geringe Ressourcen aufweisen können. Die Soziale Arbeit kann dabei eine wertvolle Ressource für Kinder und Jugendliche darstellen.

1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit

Die Autorin der vorliegenden Bachelor-Thesis hat im Rahmen ihrer Ausbildung während ihres Praktikums in die Praxis der Schulsozialarbeit Einblick erhalten. Dabei war die Traumapädagogik – insbesondere der «sichere Ort» – ein präzises Schlüsselwort in der Zusammenarbeit mit den Schülern und Schülerinnen. So wurde ihr Interesse über die Thematik von Traumata geweckt sowie der eigenen Handlungsmöglichkeiten als Angehende Professionelle der Sozialen Arbeit.

In den Anfangsjahren von 2000 kommt die Diskussion auf, wieso es nebst der Traumatherapie nicht auch die Traumapädagogik gibt. Der grösste Teil der Entwicklung spielt sich schliesslich zwischen den Therapiestunden im alltäglichen Geschehen ab. Dies führt zu einem neuen Auftrag an die Pädagogik in unterschiedlichen Feldern (vgl. Kühn 2006:4). Martin Kühn (2006:4f.) beteiligt sich an dieser Diskussion und geht von der Traumapädagogik noch einen Schritt weiter. Für Kühn zeigt der Titel «Traumapädagogik» nicht deutlich, worum es in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen geht. So spricht er von der «Pädagogik des Sicheren Ortes», um den Fokus im professionellen Umgang mit der Zielgruppe direkt zu definieren.

Auch Marianne Herzog (2019:8) setzt in ihrer Arbeit mit traumatisierten Kindern einen Schwerpunkt und legt dabei den Fokus auf die Schule. Sie beleuchtet einen Teil des komplexen Themas in einem Leitfaden für die Praxis. Dieser soll helfen, das Verständnis für das Verhalten von traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu wecken, um den Alltag konfliktfreier und entspannter zu gestalten. Dabei liegt der Fokus auf dem schulischen Alltag und wie dieser für traumatisierte Kinder und Jugendliche gestaltet werden kann. Sie betont, dass eine präventive Arbeitsweise ein wichtiger Bestandteil in der Zusammenarbeit mit allen Kindern und Jugendlichen ist und einen positiven Effekt bewirken kann.

Trotz der nötigen Grundlage von epidemiologischen Zahlen für die Prävention, sollte meines Erachtens durch den Mangel dieser Daten die präventive Arbeitsweise nicht vernachlässigt werden. So sieht die Autorin dieser Bachelor-Thesis eine Notwendigkeit, das Wohl von Kindern und Jugendlichen in Hinblick auf deren psychische Gesundheit zu thematisieren und aus Sicht der Sozialen Arbeit die Traumapädagogik zu fokussieren. Denn bereits anhand der wenigen Daten ist ersichtlich, dass eine Problemlage besteht und besonders für Kinder und Jugendliche diesbezüglich ein grösseres Risiko vorhanden ist. Dabei tritt die Soziale Arbeit, mit ihrem weitläufigen Arbeitsfeld, in unterschiedlichen Handlungsfeldern mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt. Dies in der Kinder- und Jugendhilfe sowie bei Erziehungs- und Familienhilfen. Durch ein lebensweltorientiertes und systemisches Vorgehen der Sozialen

Arbeit kann somit in der Arbeit mit dieser Zielgruppe das System Schule nicht ausser Acht gelassen werden.

Die Schulsozialarbeit, als ein junges Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit, ist mit ihrem Standort an der Schule in einer idealen Position im sozialen Geschehen mitzuwirken. Dabei ist die Schulsozialarbeit ein niederschwelliges, vertrauliches und unentgeltliches Angebot, welches einer externen Fachstelle oder dem System Schule angegliedert ist, wobei die Fachpersonen der Schulsozialarbeit eine abgeschlossene Ausbildung in Sozialer Arbeit auf Tertiärstufe haben. In der Zielgruppe der Schulsozialarbeit sind Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitungen und Schuldienste sowie Eltern, Bezugspersonen und Betreuungspersonen der familienergänzenden Kinderbetreuung. Darüber hinaus arbeiten sie mit Behörden und Fachstellen. Schulsozialarbeitende unterstützen bei der Bewältigung von psychosozialen Problemstellungen, fördern den Erwerb von sozialen Kompetenzen und bieten eine professionelle Beratung, dies im Einzelfall sowie in Gruppen und Klassen. Zudem gehört es zu den Aufgaben einer Fachperson der Schulsozialarbeit, die Schulentwicklung hinsichtlich der Prävention, der Gesundheitsförderung und der Förderung eines guten Schulklimas zu unterstützen (vgl. AvenirSocial/ Schulsozialarbeitsverband o.J.). Das soziale Klima, das an einer Schule herrscht, wird von den Schülerinnen und Schülern sowie von den Lehrpersonen, den Eltern und weiteren Beteiligten der Schule mitgestaltet. Dieses Klima bestimmt, ob sich Personen in der Schule wohlfühlen (vgl. Wicki/Bürgisser 2008:141).

So besteht bereits für die Schulsozialarbeit ein gewisser Auftrag, das Wohlbefinden – und somit auch die psychische Gesundheit – der beteiligten Personen im System Schule zu unterstützen. Wie oben benannt, kann ein traumatisches Erlebnis bei einer Person das Vertrauen in sich selbst und in die Welt sowie in Beziehungen stark erschüttern. Ein Gefühl von Sicherheit geht verloren. Die betroffenen Personen werden durch ihre psychische Krankheit in ihrem Verhalten sowie in ihren Beziehungen belastet, wodurch deren soziales Umfeld negativ beeinflusst werden kann. Dies kann im Klassengefüge und in Schulen zu starken Konflikten führen.

«Die Pädagogik des sicheren Ortes» (Kühn 2006) befasst sich dabei mit einem Ort, der Sicherheit vermittelt – im Hinblick auf die Heimerziehung und Behindertenarbeit. Herzog (2016) wiederum fokussiert in ihrem traumapädagogischen Arbeiten mit dem «sicheren Ort» bereits den schulischen Alltag – im Hinblick auf die Lehrpersonen. Die Autorin der vorliegenden Bachelor-Thesis sieht dabei den «sicheren Ort» aus diesen beiden Blickwinkeln als wertvolle Wissensgrundlage für die Arbeit als Schulsozialarbeitende.

1.3 Fragestellungen

In der vorliegenden Bachelor-Thesis wird der «sichere Ort» im Hinblick auf die Traumapädagogik in Bezug zur Schulsozialarbeit gestellt. Dabei wird in der Traumapädagogik der Fokus auf die «Pädagogik des sicheren Ortes» von Kühn (2006) gelegt, sowie das Verständnis von der Traumapädagogik im Blick auf die Schule von Herzog (2016) betrachtet.

Dabei stehen folgende Fragestellungen im Zentrum:

Was versteht die Traumapädagogik unter der «Pädagogik des sicheren Ortes» nach Kühn (2006)?

und

Wie versteht Herzog (2016) die Traumapädagogik und den «sicheren Ort» im Praxisbezug zur Schule?

Die vorliegende Bachelor-Thesis soll zudem den Fokus auf die Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit legen. Dies im Hinblick auf das Wohlbefinden in der Schule und die präventive Arbeit auf den «sicheren Ort» aus der Traumapädagogik. In Bezug zum Praxistransfer in die Schulsozialarbeit wird in der vorliegenden Arbeit bei der Traumapädagogik ein besonderer Blick auf Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter geworfen.

Abschliessend wird somit folgende Fragestellung formuliert:

Welche Handlungsmöglichkeiten, Grundhaltungen und Methoden entstehen aus der Auseinandersetzung mit dem «sicheren Ort» und dem Gefühl von Sicherheit für die Schulsozialarbeit?

1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Damit die formulierten Fragestellungen beantwortet werden können, wird in der vorliegenden Bachelor-Thesis anhand einer Literaturrecherche ein Theorie-Praxis-Transfer gemacht. Dabei wird besonders Literatur von Kühn und Herzog betrachtet, wobei für eine differenziertere Betrachtung weiterführende und aktuellere Literatur zur Traumapädagogik beigezogen wird. In der Auseinandersetzung mit der Schulsozialarbeit wird der Fokus auf Literatur aus der Schweiz gelegt und empirische Daten als Wissensgrundlage beigezogen.

In Kapitel 2 wird die Traumapädagogik differenzierter dargestellt und Bezug auf traumatische Erlebnisse im Kindes- und Jugendalter genommen. Danach werden traumapädagogische Konzepte fokussiert. Anschliessend setzt sich das Kapitel 2.2 mit der «Pädagogik des sicheren

Ortes» nach Kühn (2016) auseinander und 2.3 nimmt Bezug auf die Thematik «Trauma und Schule» nach Herzog (2016). Abschliessend werden in Kapitel 2.4 die ersten zwei Fragestellungen beantwortet sowie in 2.5 Kühns und Herzogs Auseinandersetzung mit der Traumathematik verglichen.

In Kapitel 3 wird die Schulsozialarbeit als Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit genauer begutachtet. In 3.1 wird die Soziale Arbeit im System Schule betrachtet und in 3.2 die Zielgruppe und das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit definiert. In Kapitel 3.3 werden Rahmenbedingungen der Fachpersonen der Schulsozialarbeit und in 3.4 die interdisziplinäre Kooperation und die Vernetzungsarbeit thematisiert. Das Kapitel 3.5 befasst sich mit der Teamarbeit unter Schulsozialarbeitenden und 3.6 mit Grundsätzen der Schulsozialarbeit. Bis und mit Kapitel 3.6 wird dabei noch kein Bezug zur Traumapädagogik genommen, damit die Sicht auf die Praxis durch diesen Fokus nicht verfälscht wird. Abschliessend wird im Kapitel 3.7 die dritte und letzte Fragestellung beantwortet, indem das vorgängige Kapitel 2 der Praxis der Schulsozialarbeit gegenübergestellt wird.

Abschliessend werden im Kapitel 4 weiterführende Gedanken dargelegt.

2 Traumapädagogik

Traumatische Ereignisse können unterschiedlichste Erlebnisse beinhalten, wobei das Trauma immer im Zusammenspiel zu den individuellen Ressourcen des Menschen steht. Diese Ressourcen können im Menschen liegen, in dessen sozialem Umfeld oder materielle Güter, wie Geld oder ein Dach über dem Kopf sein. Dass die Ressourcen eine grosse Rolle bei einem traumatischen Erlebnis spielen, zeigen Hantke und Görges (2012:54f.) an einem verständlichen Beispiel auf: Bei einem kleinen Kind, welches sich den Daumen einklemmt, kann dieses Erlebnis zu einem Trauma führen. Erhält dieses Kind jedoch Trost und erklärendes Wissen durch einen anderen Menschen, kann eine darauf resultierte Traumafolgestörung verhindert werden. So reagiert ein Kleinkind intensiver auf eine solche überfordernde Situation als ein Erwachsener, welcher bereits mit solchen Erlebnissen Erfahrungen sammeln konnte. Die Erfahrung unterschiedlichster Geschehnisse lässt einen Menschen ruhiger auf bestimmte Situationen reagieren. So kann ein Feuerwehrmann in einer stress Situation ruhig bleiben, in welcher andere in Panik geraten. Andererseits kann ein Kind, das die Erfahrungen von Geborgenheit und Versorgung erfahren hat, später im Leben mehr ertragen als ein Kind, das bereits Vernachlässigung und Gewalt erfahren hat.

So können die unterschiedlichsten Ereignisse in Hinblick auf die eigenen Ressourcen zu einem traumatischen Erlebnis werden und somit bei einem Menschen zu einer möglichen Traumafolgestörung führen. Dadurch, dass Kinder und Jugendliche in ihrem Leben noch wenige Erfahrungen gesammelt haben und noch in ihrer Entwicklung stecken, kann davon ausgegangen werden, dass sie einer grösseren Gefahr für eine Traumatisierung ausgesetzt sind.

Während stabile Beziehungsverhältnisse als Ressource ein Schutzfaktor gegenüber einer Entstehung eines Traumas sind (vgl. Gahleitner/Rothdeutsch-Graner 2016:143), ist das soziale Umfeld, welches schnell reagiert und präsent ist, zudem förderlich für die Traumaverarbeitung (vgl. Hantke/Görges 2012:54f.). Bei Kindern und Jugendlichen kann der Verlust eines Elternteils durch Scheidung oder Tod starke Gefühle von Trauer, Verzweiflung, Angst bis zu Wut, Aggressionen und auch Schuldgefühle auslösen. Solange diese Verlust Erfahrung nicht durch eine Bezugsperson aufgefangen wird, kann sie bei einem Kind oder Jugendlichen ein traumatisches Erlebnis werden und eine Traumafolgestörung auslösen. Wird eine Trennung der Eltern zusätzlich mit Sorgerechtsstreitigkeiten oder Loyalitätsbekundungen begleitet, wird eine psychische Erkrankung durch die Traumafolgestörung bestärkt (vgl. Schulze et. al 2012:22). In der Schweiz wurden im Jahr 2019 16'885 Ehen geschieden, wobei 12'809 unmündige Kinder bei diesen juristischen Auflösungen betroffen waren (vgl. Bundesamt für Statistik o.J. a). Geht zudem ein

Schulwechsel einher oder erfolgt dieser durch einen Umzug, kann dies durch die Erfahrungen die «Neue» oder der «Neue» in der Klasse zu sein, ein traumatisches Erlebnis für ein Kind oder Jugendlichen sein (vgl. Eckard 2005:130). Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen können von einer Traumafolgestörung betroffen werden. Dabei geht Herzog (2019:17) davon aus, dass in einer Regelklasse von rund 25 Schülerinnen und Schülern mindestens ein Kind mit einer solchen Thematik anzutreffen ist. In integrativen Klassen kann mit einer grösseren Anzahl von betroffenen Kindern gerechnet werden. Bei Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe gilt der Verdacht, dass 75% der Klientel traumatische Ereignisse in ihrem jungen Leben bereits erlebt haben (vgl. Jaritz et al. 2008 zit. nach Schmid 2013:37). Dabei besuchen auch Kinder und Jugendliche aus den stationären Einrichtungen eine externe oder interne Schule, sodass traumatische Erlebnisse direkt oder indirekt mit schulischen Themen in Zusammenhang gebracht werden können. So geschehen häufig körperliche oder emotionale Misshandlungen in Hausaufgabensituationen, in der Konfrontation der Familie und den schulischen Misserfolgen (vgl. Möhrlein/Hoffart 2017:91). In internen Schulen von stationären Einrichtungen sind Lehrpersonen häufig konfrontiert mit Schülerinnen und Schülern, die dem Schulstoff hinterherhinken und keine Freude oder Erfolgserlebnisse im schulischen Kontext erfahren haben, sondern eher die Schule mit Versagen und Erniedrigung in Verbindung setzen (vgl. ebd.). Durch spezielle Fördermassnahmen werden Klassen integrativ geführt. So besteht die Möglichkeit für fremdsprachige Kinder und Jugendliche mit Migrations- oder Flüchtlingshintergrund sowie für Kinder und Jugendliche mit speziellem Förderbedarf, in den öffentlichen Schulen eine Regelklasse zu besuchen (vgl. Volksschulamt Kanton Solothurn 2018:7). Dies kann sich mit Diversität und Vielseitigkeit auf das Klassengebilde auswirken und birgt neue und andere Herausforderungen für das System Schule. Obwohl sich die Sichtweise auf Menschen mit Beeinträchtigung in den letzten Jahrhunderten gebessert hat, ist das Leben von jungen Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung noch immer durch Diskriminierung, emotionale Entwertung und physische Übergriffe gekennzeichnet. So sind Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Beeinträchtigung in hohem Masse schweren Belastungserfahrungen ausgesetzt (vgl. Kühn/Bialek 2017a:226), wobei dies die Möglichkeit für traumatische Erlebnisse vermehrt und das Risiko für eine Traumafolgestörung erhöht. Auch bei Flüchtlingen belegen Untersuchungen, dass das Risiko für eine posttraumatische Belastungsstörung zehn Mal so hoch ist als beim Durchschnitt der Bevölkerung (Fazel/Wheeler/Danesh 2005 zit. nach Zito/Martin 2016:48). Traumatische Erlebnisse können somit im privaten Geschehen und im individuellen Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen aufkommen. Jedoch kann auch die Schule als Lebensraum ein Ort für traumatische Ereignisse oder im Hinblick auf den Leistungsdruck konfliktreiche Themen bieten.

In der internationalen Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) werden 15-jährige Schülerinnen und Schüler auf deren individuellen Kompetenzen geprüft. Dabei liegt der Fokus auf den Kompetenzen, welche den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die schulischen und beruflichen Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können (vgl. Konsortium PISA.ch 2019:5). Seit 2015 liegt der Fokus auch auf dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, wodurch subjektive Mobbing Erfahrungen für die Untersuchung zentral sind. So ist aus den Daten von PISA 2018 zu lesen, dass die Schweiz den höchsten Beingbullied-Index aufweist (vgl. ebd.:71). Beunruhigend dabei ist, dass in allen europäischen Vergleichsländern der mittlere Wert der subjektiv wahrgenommenen Mobbing Erfahrungen vom Jahr 2015 bis zur aktuellen Studie im Jahr 2018 gestiegen ist (vgl. ebd.:74). Dabei geht der Frage, warum der Beingbullied-Index in der Schweiz so hoch ist, keine Studie nach – denn auch Mobbing kann ein traumatisches Ereignis darstellen und eine Traumafolgestörungen bei betroffenen Kindern und Jugendlichen auslösen.

Es kann zusammengefasst werden, dass jegliche Art von Ereignissen ein potenzielles traumatisches Erlebnis werden kann. Wobei sich ein Trauma aus dem Zusammenspiel zwischen dem Ereignis selbst und den Ressourcen der betroffenen Person bildet. Kinder und Jugendliche tragen dabei ein höheres Risiko, von einem Ereignis so sehr belastet zu werden, dass es sich um ein traumatisches Erlebnis handelt und sich potenziell eine Traumafolgestörung entwickelt, da sie in ihrer jungen Lebensphase noch nicht genügend Bewältigungsstrategien sammeln konnten. Dabei können solche Geschehnisse im privaten Rahmen wie auch an Schulen stattfinden.

2.1 Traumapädagogischer Blick

Ende der 1990er Jahre gelang es durch fachliche Diskussionen, die neue Fachdisziplin, benannt als Traumapädagogik, zu etablieren. Dabei wird deutlich hervorgehoben, dass diese nicht als Ersatz der therapeutischen oder klinischen Interventionen dienen soll. Die Traumapädagogik soll als ein ergänzender und eigenständiger Ansatz im Hilfeprozess des pädagogischen Arbeitsfeldes verstanden werden (vgl. Kühn 2017:19). Die Traumapädagogik ist in stationären und teilstationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe entstanden, in denen die Notwendigkeit der Unterstützung traumatisierter Kinder und Jugendlicher im Alltag gesehen worden ist (vgl. Weiss 2016:20). Die Auswirkungen von traumatischen Erlebnissen wirken sich auf den Alltag aus, wobei die betroffene Person diese Erfahrung in seinem Alltag zu bewältigen versucht. Die Pädagogik kann dabei wirksam unterstützen (vgl. AK der Therapeutischen Jugendwohngruppen 2009; Baur/Fink/Hamberger 1998 u. a. zit. nach Weiss 2021:106). Unterdessen wird die Traumapädagogik in verschiedenen Arbeitsfeldern erprobt

(vgl. Weiss 2016:20). Dabei betont Gahleitner, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit und der (Heil-)Pädagogik bei Weitem den grössten Anteil der Traumaversorgung übernehmen (vgl. Gahleitner/Schulze 2009 zit. nach Weiss 2016:21). So sind die Erkenntnisse der Sozialen Arbeit nebst denen aus der Bindungstheorie, Resilienzforschung, Gesundheitslehre und der therapeutischen Wissenschaft für die Traumapädagogik unentbehrlich (vgl. Weiss 2016:22). Weiss (2016:29) betont, dass die Traumapädagogik «vielseitig anwendbar [ist], weil Haltung und Methode der Traumapädagogik alle Menschen unterstützen. So ist die traumapädagogische Haltung eine Haltung, die für jegliche Pädagogik gelten sollte». Dabei verdeutlicht Weiss (ebd.), dass die Thematik von extremem Stress und traumatischen Erlebnissen in der Gesellschaft stärker verbreitet ist, als der Mensch dies wissen will. Weiss (2021:105) äussert sich auch, dass noch immer zu fest auf die Psychotherapie fokussiert wird und die Möglichkeiten seitens der Pädagogik wenig in Betracht gezogen wird. Dabei ist das subjektorientierte, prozesshafte und kontextorientierte, systemische Denken von Fachpersonen der Pädagogik eine wertvolle Ergänzung zur klassischen Denkweise von Medizin und Psychiatrie (vgl. Weiss 2021:112).

Kühn und Bialek (2017a:230f.) benennen drei Punkte, die durch die pädagogische Sichtweise den Blick auf die Traumatisierung ergänzen, wobei der rein klinische therapeutische Blick diese Lösungen bislang sehr unterschätzt. So wird der Aufbau von verlässlichen sozialen Beziehungen als effizienteste Technik zur Traumabewältigung gesehen (vgl. Unfreid/Dreiner 2011 zit. nach Kühn/Bialek 2017a:231). Hier finden korrigierende Beziehungserfahrungen mehrheitlich in den pädagogischen wie auch psychosozialen Einflussbereichen statt (vgl. Gahleitner 2010 zit. nach Kühn/Bialek 2017a:231). Zuletzt beruhen die Chancen für Verhaltensveränderungen auf der Verarbeitung neuer emotionaler Erfahrungen und dies im Rahmen einer entwicklungsfreundlichen Beziehung (vgl. Gaedt 1999 zit. Kühn/Bialek 2017a:231). Forschungsergebnisse zeigen bereits, dass durch die Traumapädagogik die Bewältigung der traumatischen Erlebnisse sowie deren Auswirkungen bei Kindern und Jugendlichen unterstützt wird (vgl. Weiss 2016:29).

Der Gedanke, die Traumathematik in der Pädagogik zu untersuchen, ist durchaus nicht neu. Bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ist der Versuch unternommen worden, direkte Zusammenhänge zwischen traumatischen Erfahrungen und der Entstehung von auffälligem Verhalten bei Kindern zu finden und daraus passende Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten (vgl. Beiner 2008/Aichhorn 2005 zit. nach Kühn 2017:20). Dabei sind zentrale Erkenntnisse eines pädagogischen Beitrages zur Traumabewältigung in die aktuellen traumapädagogischen Konzepte aufgegriffen und weiterentwickelt worden (vgl. Kühn 2017:20). Bis heute zeigt sich bei traumatisierten Kindern ein erhöhtes Risiko bei pädagogischen Bildungs- und Betreuungsangeboten zu scheitern (vgl. Schmid 2017 zit. nach

Kühn 2017:21). Dieses Risiko wird durch die Unwissenheit des traumabezogenen Fachwissen der Fachpersonen noch gesteigert (vgl. Kühn 2017:20).

Die Inhalte der Traumapädagogik sind in stetigem Wandel. In den letzten zehn Jahren haben sich einige traumapädagogische Konzepte entwickelt, welche sich in ihrem Fokus unterscheiden. So entstanden einige Konzepte direkt aus der pädagogischen Theorie und Praxis. Wiederum andere richten ihren Blick auf das therapeutische Wissen sowie die Psychoanalyse und versuchen, diese in der Unterstützung umzusetzen (vgl. Weiss 2021:111). Sie weisen somit einen interdisziplinären und interinstitutionellen Charakter auf (vgl. Weiss 2016:24). Kühn (2017a:21) hebt dabei besonders die «traumazentrierte Pädagogik» nach Uttendörfer, das «Konzept der Selbstbemächtigung» nach Weiss sowie das eigene Konzept der «Pädagogik des Sicheren Ortes» hervor, die besondere Kernaussagen der Traumapädagogik mitbringen. Kühn (2016:28) sieht die elementaren Aufträge von traumapädagogischen Konzepten zusammenfassend darin, dass «sichere Orte» geschaffen werden, die Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Selbstkontrolle von traumatisierten Kindern und Jugendlichen gefördert und stabilisiert werden und deren Teilhabe in sozialen und gesellschaftlichen Prozessen wiederhergestellt wird. Die meisten traumapädagogischen Konzepte beziehen sich explizit auf traumatisierte Kinder und Jugendliche, wobei wiederum andere den Nutzen der Traumapädagogik für alle Personen sehen (vgl. Weiss 2016:28). Auch meines Erachtens können traumapädagogische Konzepte für alle Personen einen positiven Nutzen mitschlagen. Dies besonders im präventiven Sinn bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, da deren psychische Gesundheit schwierig zu erfassen und zu deuten ist. Unter anderem betont Weiss (2021:120), dass jeder pädagogische, therapeutische, sozialpädagogische und auch sozialpolitische Ansatz von Respekt, Verständnis und von der Bereitschaft zur Beziehung geprägt sein muss.

In den traumapädagogischen Konzepten ist die Ansicht vertreten, dass der Mensch über das Potential verfügt, seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellung und sein selbstgesteuertes Verhalten verändern zu können, wenn ein förderliches Klima geschaffen wird (vgl. Rogers 1981:66 zit. nach Weiss 2021:112). Der pädagogische Blick auf die Verhaltensweisen von traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist dabei nicht auf Störungen gerichtet, sondern sieht dieses Verhalten als eine sinnhafte Überlebensstrategie jedes einzelnen (vgl. Jantze 2005 zit. nach Kühn 2017:25). Die Verhaltensweise ist eine normale Reaktion auf eine extreme Stressbelastung. «Sie haben für ihre Vorannahmen, Reaktion und Verhaltensweisen einen guten Grund. Sie haben in ihrem Leben bislang viel überstanden und geleistet.» (Weiss 2021:120) Dabei können die Fachpersonen die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung eines guten Lebens unterstützen und dabei ihr Fachwissen zur Verfügung stellen. Die Kinder und Jugendlichen bleiben jedoch die Experten und Expertinnen für ihr Leben (vgl. ebd.). Wird

diese Sinnhaftigkeit nicht wahrgenommen, so bilden sich im pädagogischen Setting retraumatisierende Strukturen, welche die Abwehrreaktionen der belasteten Kinder und Jugendlichen fördern und gleichzeitig die Ablehnung der Fachpersonen stärken (vgl. Kühn/Bialek 2017a:230f.). Damit wird ein Teufelskreis erzeugt, in dem die bereits traumatisierten Kinder und Jugendliche erneut schlechte Erfahrungen in sozialen Beziehungen erleben. Das traumatologische Wissen in gelingenden pädagogischen Massnahmen, in welchen schwer belastete Kinder begleitet werden, wird von Kühn (2017:22) als unverzichtbar angesehen. Hierbei können die pädagogischen Bereiche als massgeblicher Erlebnisraum für korrigierende Beziehungserfahrungen dienen (vgl. Gahleitner 2010 zit. nach Kühn 2017:22).

In den Folgen Unterkapiteln wird nun auf die «Pädagogik des sicheren Ortes» nach Kühn (2006) und auf die Traumapädagogische Sicht auf die Schule von Herzog (2016) eingegangen. Abschliessend soll am Ende des Kapitels die erste und zweite Fragestellung beantwortet werden.

2.2 «Pädagogik des sicheren Ortes» (Kühn 2006)

Kühn (2013a:32) fokussiert in der «Pädagogik des Sicheren Ortes» bereits im Titel des Konzeptes, was er in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen hervorheben möchte. Er betont, dass es sich nicht nur um einen anderen Blick in der pädagogischen Begegnung zwischen betroffener Person und Fachperson handelt, sondern dass sich der Blick auf die Reflexion der institutionellen Strukturen sowie der eigenen pädagogischen Persönlichkeit richten sollte. Wobei Kühn (2017a:22) für das traumapädagogische Arbeiten die Wichtigkeit des systemischen Arbeitens betont. Dabei muss der Blick bewusst auf das Kind gerichtet werden sowie auf dessen Umfeld. Zudem darf die pädagogische Einrichtung nicht ausser Acht gelassen werden. Das pädagogische Angebot soll demnach im Sinne der pädagogischen Triade (Abb.1) betrachtet und diskutiert werden. Kühn (ebd.) betont, dass nur so im Sinne der «Pädagogik des sicheren Ortes» gehandelt werden kann (vgl. Kühn 2011:12).

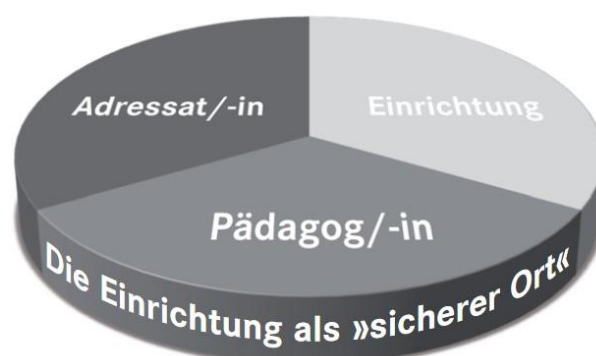


Abbildung 1: Die pädagogische Triade (Kühn 2006 zit. nach Kühn 2017:23)

Infolgedessen setzt sich die «Pädagogik des Sicheren Ortes» nach Kühn mit drei unterschiedlichen Blickwinkeln auseinander (Abb.2) und weist in der Gestaltung folgende Bestandteile auf: der «sichere Ort» für die Betroffenen, der «emotional-orientierte Dialog» zwischen Kind und pädagogischer Fachperson und der «geschützte Handlungsraum» für die pädagogische Fachperson (vgl. Kühn 2013a:32).

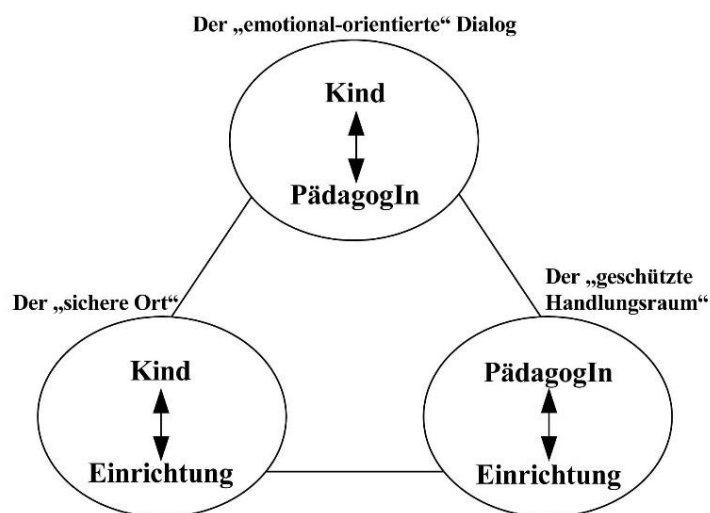


Abbildung 2: "Pädagogik des sicheren Ortes" (Kühn 2007 zit. nach Kühn 2013a:32)

Folglich wird auf die drei Bestandteile näher eingegangen.

2.2.1. «Sicherer Ort»

Ein traumatisches Erlebnis ist verbunden mit grosser Hilflosigkeit und Wut, welches sich nachhaltig auf den Menschen auswirken kann. Es kann der Verlust von Vertrauen in sich selbst, in die Umwelt und in jegliche Beziehungen bedeuten. Die Sicht auf die Welt ist erschüttert und von nun an wird diese nicht mehr als sicherer und verlässlicher Ort wahrgenommen (vgl. van der Kolk 1995 zit. nach Kühn 2013a:33). Der Verlust des «äusseren sicheren Ortes» in der Welt kann das innere Sicherheitsgefühl nachhaltig beeinträchtigen. Wobei es für den «inneren sicheren Ort» einen verlässlichen, einschätzbaren und zunehmend zu bewältigenden Lebensraum sowie Alltagsbedingungen, als «äusseren sicheren Ort» benötigt (vgl. Kühn 2013a:33). Somit kann nur innere Sicherheit ermöglicht werden, wenn eine äussere Sicherheit besteht (vgl. Kühn/Bialek 2017b:59). «Die Umwelt erneut als sicher zu begreifen, ist für traumatisierte Kinder und Jugendliche ein langer Prozess. Umso bedeutsamer ist das nächste Lebensumfeld, in dem das Kind erfahren können muss, dass es sich wieder lohnt, Vertrauen zu fassen.» (Kühn 2013a:33) Vertrauen als feste Überzeugung der Zuverlässigkeit der eigenen Person wie auch der Umwelt und somit des sozialen Umfeldes (vgl. Dudenredaktion o.J. a).

In einem gemeinsam gestalteten und heilsamen Umfeld soll die traumatisierte Person die eigenen Kompetenzen wie Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit erfahren (vgl. Kühn 2013b:147). Positive Beziehungserfahrungen werden als wesentlicher Teil einer gelingenden Traumabearbeitung gesehen (vgl. Weiss 2013:16), wobei ein «sicherer Ort» – in welchem Vertrauen wieder hergestellt werden kann, Zuversicht wieder gefunden wird sowie das Gefühl von Sicherheit zurückkommen kann – in der Traumapädagogik auch als «heilende Gemeinschaft» (Perry/Szalavitz zit, nach Weiss 2013:15) benannt wird. Dabei wächst das Sicherheitsgefühl durch die Erfahrung von verlässlichen und tragfähigen Beziehungen und durch den Schutz von alten oder weiteren Traumaerfahrungen (vgl. Gahleitner et al. 2017:258f.). Diese Vermittlung von Sicherheit kann als Basis genutzt werden, um mit ressourcenorientierten Stressbewältigungstechniken zu beginnen. Hier handelt es sich zu Beginn um Angstabbau und Selbstkontrolle, den Umgang mit bedrohlichen überflutenden Gefühlen zu erlernen sowie mehr innere Sicherheit zu erlangen (vgl. ebd.). Gahleitner et al. (ebd.) spricht dabei von Stabilisierungsarbeit, bei der es sich um Stabilisierungstechniken handelt, welche im Alltag eingesetzt werden können und in denen die betroffene Person von mehreren Fachpersonen im Umfeld unterstützt werden kann. «Sicherheit» bezieht sich hierbei meines Erachtens auf den Zustand des Sicherseins und des Geschütztseins vor einer Gefahr oder davor Schaden zu nehmen (vgl. Dudenredaktion o.J. b).

Zudem werden traumatische Erlebnisse in der Traumapädagogik nicht als ein individuelles Problem der einzelnen Menschen betrachtet. Vielmehr werden die Gewaltverhältnisse analysiert und fachlich berücksichtigt (vgl. Becker 2007 zit. nach Kühn 2017:24). Dabei betont Kühn (2017a:23), dass die passenden interdisziplinären Versorgungsstrukturen und die einhergehenden passenden materiellen und personellen Ressourcen zur Verfügung stehen müssen – wobei traumatisierte Personen ein grösseres Ausmass an Ressourcen benötigen als Personen ohne eine Traumatisierung (vgl. ebd.). Die Traumapädagogik ist auch ein praxisorientierter Ansatz, indem versucht wird, offene wie auch verdeckte institutionelle Gewaltstrukturen zu verringern (vgl. Kühn 2017:25). Da die Traumatisierung nicht als Problem des betroffenen Menschen betrachtet wird, wird der Blick auf die Ursache der seelischen Verletzung gerichtet (vgl. Heckl 2003 zit. nach Kühn 2013a:34f.). «Traumapädagogisches Handeln ist somit immer auch aktives gewaltpräventives Handeln, das die Überwindung zwischenmenschlicher und institutioneller Gewalt zum Ziel hat.» (Kühn/Bialek 2017a:232) Infolgedessen sieht Kühn (2013a:33) den pädagogischen Auftrag darin als **Sicherheitsbeauftragter und Sicherheitsbeauftragte** zu handeln und sich als Fachperson zu fragen: «Wie sicher sind unsere Angebote» (ebd.).

2.2.2 «Emotional-orientierter Dialog»

Das Trauma erschüttert nebst dem Vertrauen in die eigene Person auch das Vertrauen in Mitmenschen und somit das Zugehörigkeitsgefühl zu sozialen Netzwerken (vgl. Bialek 2005 zit. nach Kühn 2017:22). Dabei wird durch die Traumatisierung der funktionale Dialog mit sich selbst wie auch mit der Umwelt zerstört (vgl. Kühn 2011 zit. nach Kühn 2017:22f.). Grundlegend haben traumatisierte Menschen zwei Glaubenssätze verinnerlicht: «Ich kann mir nicht trauen, ich konnte mir selbst nicht helfen!» sowie «Niemand anders konnte mir helfen!» (Kühn 2011:13). Der zweite Fokus der Fachperson liegt somit darin, diesen zerstörten Dialog wiederherzustellen. Dies mit dem Ziel, die individuelle, soziale und gesellschaftliche Teilhabe (wieder) herzustellen (vgl. Kühn 2017:23). Der Dialog zwischen Kind und Erwachsenen ist von Beginn an bereits empfindlich und allfällig für Störungen. So kann dieser durch soziale und gesellschaftliche Bedingungen irritiert sowie beeinträchtigt werden (vgl. Kühn 2013b:141). Ist der Dialog zwischen Eltern und Kind gestört, so sieht Kühn (ebd.) die nötige Unterstützung zu leisten, diesen Dialog im Familiensystem wiederherzustellen, als zentrale Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe.

Kinder und Jugendliche, die durch ein traumatisches Erlebnis traumatisiert sind, werden dadurch in ihrem Verhalten beeinflusst. Dabei handeln sie nicht «berechnend», «provozieren» nicht und «testen auch nicht die Grenzen», sondern handeln mit ihren individuell erlernten Überlebensstrategien (vgl. Kühn 2013a:33). Hierbei kommt erneut die Grundeinstellung einer traumapädagogischen Fachperson zum Vorschein, dass die betroffene Person aus einem guten Grund so handelt, wie sie handelt. Kühn (ebd.) benennt dies als «sinnhafte Kommunikationswege des Kindes mit seiner Umwelt». Damit wieder eine Kommunikation zwischen Kind und Fachperson entstehen kann, wird nach Kühn (ebd.) wortwörtlich ein «emotional-orientierter Dialog» verlangt. Das traumatisierte Kind muss, bevor es zum «neuen Denken» kommen kann, das «neue Fühlen» lernen, was wiederum neues Vertrauen in die Umwelt und in die Mitmenschen bringt (vgl. ebd.). Somit gilt es, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen der Fachperson und der traumatisierten Person zu erlangen. Dabei benötigt eine traumatisierte Person eine behutsame, geduldige und aushaltende pädagogische Begleitung damit der Umgang mit den eigenen Emotionen wieder erlangt werden kann (vgl. ebd.). Die Fachperson wird dazu aufgefordert, eine Haltung einzunehmen, das Anderssein zu akzeptieren (vgl. Buber 2001 zit. nach Kühn 2011:14) sowie diese Abweichung des «Normalen» nicht sofort als gefährlich zu verstehen (vgl. Braches-Chyrek 2011 zit. nach Kühn 2011:14).

Durch das traumatische Ereignis erfährt die betroffene Person eine massive Fremdeinwirkung oder Fremdbestimmung (vgl. Kühn 2013b:142) sowie grosse Hilflosigkeit und das Gefühl, ausgeliefert zu sein. Folglich soll durch eine partizipative Grundhaltung im Dialog die Teilhabe,

Teilnahme sowie die Mitbestimmung gefördert werden. Kühn (ebd.:143) fordert dabei die Fachperson auf, sich den verschiedenen «Stufen der Partizipation» (Abb.3) bewusst zu sein und diese sachgemäss und individuell dem Gegenüber anzupassen. Wird so die Mitgestaltung ermöglicht, kann Mitwirkung und Selbstwirksamkeit erlebt werden (vgl. ebd.:140).

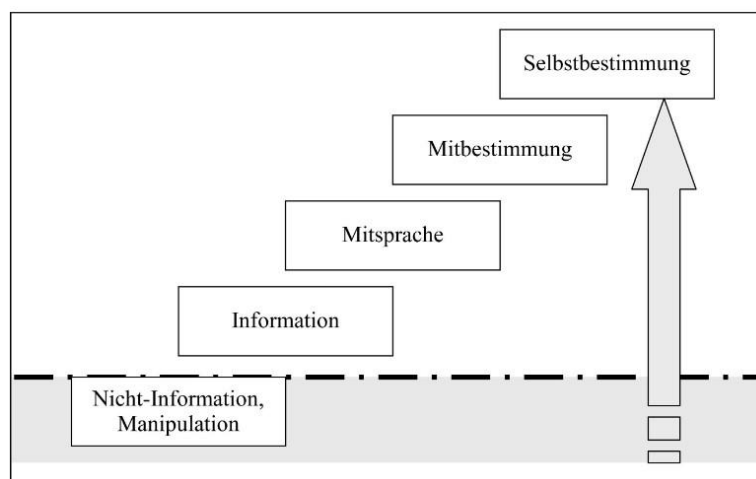


Abbildung 3: Stufen der Partizipation (Kühn 2013b:140)

Zudem spricht Kühn (2013b:140) auch von einem «umfassenden Dialog» zwischen Fachperson und den betroffenen Kindern und Jugendlichen. Somit bedeutet traumpädagogisches Handeln «eine neue gemeinsame Sprache und damit eine veränderte zwischenmenschliche Kommunikation zu entwickeln, um dem Kind einen ressourcenorientierten Zugang zu sich selbst und zu seinen Mitmenschen zu ermöglichen» (Kühn 2013a:33). Kühn (ebd.) benennt dabei die pädagogischen Fachpersonen als **Sprachforscher und Sprachforscherinnen**.

2.2.3 «Geschützter Handlungsraum»

Nebst der förderlichen und traumasensiblen Begegnung zwischen Kind und Erwachsenen, benötigt es für die Gestaltung eines «sicheren Ortes» auch handlungssichere Fachpersonen sowie ein ausreichend ausgestattetes organisatorisches und strukturelles Umfeld (vgl. Kühn/Bialek 2017a:232). Denn die fachliche und persönliche Sicherheit der Fachperson trägt einen entscheidenden Teil zum «äusseren sicheren Ort» bei (vgl. Weiss 2021:26). Somit soll die Einrichtung als «sicherer Ort» für die betroffenen Kinder und Jugendlichen dienen wie auch für die darin wirkenden Fachpersonen. Denn wird bei den Fachpersonen die eigene Bedrohungsempfindung und aufkommende Hilflosigkeit nicht erkannt, droht eine verhängnisvolle Dynamik zu entstehen (vgl. Wagner 2003 zit. nach Kühn/Bialek 2017a:232). Damit die Fachperson sich selbst oder andere nicht überfordert oder es sogar zu verbalen,

emotionalen oder körperlichen Verletzungen kommt, ist der Schutz der Fachperson von erheblicher Bedeutung (vgl. Kühn 2013a:34).

Kühn (2013a:34) betont dabei, dass auch die pädagogischen Fachkräfte nicht «allmächtig» sind und mit ihren eigenen «Ecken und Kanten» ihre Aufgaben wahrnehmen. Es liegt in deren Auftrag, förderliche Entwicklungsräume zu schaffen, in denen die betroffenen Kinder und Jugendlichen sich zu selbstbestimmten Persönlichkeiten entwickeln können (vgl. ebd.). Dies kann ein langwieriger und belastender Prozess sein und gilt für alle beteiligten Personen als sicher zu gestalten (vgl. ebd.). Kühn (ebd.) betont, dass besonders bei den Fachpersonen in leitender Funktion die Verantwortung liegt, Unterstützung sowie Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Fachkräfte diese schwierigen und komplexen Aufträge zu bewältigen vermögen. Denn für einen geschützten Entwicklungsraum des Kindes bedingt es einen geschützten Handlungsraum für Fachpersonen, in welchem diese als **Entwicklungshelfer und Entwicklungshelferinnen** wirken können (vgl. ebd.).

2.3 Trauma und Schule (Herzog 2016)

Die Traumapädagogik findet nicht nur in der Jugend- und Behindertenhilfe ihren Platz, auch in der Schulpädagogik wird die Wichtigkeit der Traumathematik erkannt. Da durch die Verhaltensauffälligkeiten, die durch ein traumatisches Ereignis bei Kindern und Jugendlichen hervorgebracht werden, deren Umfeld auch betroffen ist, kann oder darf das schulische System gar nicht ausser Acht gelassen werden. In der Sonder- und Heilpädagogik sind bereits die traumatischen Ereignisse als Ursache von Verhaltensauffälligkeiten erkannt worden, jedoch beeinflussen diese Erkenntnisse erst seit einigen Jahren den schulischen Arbeitsbereich – insbesondere, weil die Anzahl der verhaltensauffälligen Kinder an den Schulen zunimmt (vgl. Ding 2013:57). Deshalb wird in der Traumapädagogik die Ansicht vertreten, dass auch im schulischen System den Fachpersonen das traumapädagogische Wissen vermittelt werden soll. So sehen Möhrlein und Hoffart (2017:96) die Notwendigkeit, dass in den Fortbildungsangeboten für Lehrpersonen psychotraumatologische Inhalte angeboten werden. Zudem soll dieses Angebot allen pädagogischen Fachpersonen, welche im schulischen Kontext arbeiten, zur Verfügung stehen – auch den Sozialarbeitenden an den Schulen.

Auch Herzog (2016) widmet sich der Vermittlung des traumapädagogischen Wissens. Herzog kommt ursprünglich aus der Pädagogik und hat ihr Wissen durch eine Fachpädagogische Ausbildung in Psychotraumatologie vertieft. Dabei hat sie sich in ihrer Arbeit auf Migrantinnen und Migrantinnen sowie auf die Weitervermittlung ihres Wissens über die Traumapädagogik fokussiert (vgl. Herzog o.J.). Herzog (2016) verbindet die Themen der Traumapädagogik und

der Praxis der Pädagogik und hält dies in einer Broschüre fest, die durch ihr vermitteltes Wissen den schulischen Alltag erleichtern und deeskalieren soll. Dabei weist Herzog auf mögliche Verhaltensmuster hin, welche auf eine Traumatisierung hinweisen können:

- *Aggressivität, oft anscheinend unvermittelt*
- *hoher Erregungszustand*
- *hohe Wachsamkeit*
- *Distanzlosigkeit, Promiskuität, nicht altersgemässe Sexualisierung*
- *«Löcher in die Luft starren»*
- *scheinbar aus mehreren Ichs zu bestehen*
- *Lügen und Wahrheit vermischen sich ständig*
- *Konzentrationsschwierigkeiten*
- *Schlafstörungen, Schlafmangel*
- *Interessenlosigkeit*
- *Regredieren (nicht altersgemässes Verhalten zeigen)*
- *nicht ansprechbar sein*
- *Apathie, Rückzug*
- *häufiges Klagen über Schmerzen*
- *Selbstverletzungen (Ritzen, Schneiden, Prügeln, Nagelhäutchen einreissen, etc)*
- *spezielles Essverhalten*
- *sehr geringes Selbstwertgefühl*
- *Ängste, die immer grösser werden*
- *Selbstberuhigungsversuche (Nikotin, Alkohol, Drogen, Medikamente, etc.)*

(Dreiner o.J. zit. nach Herzog 2016:24)

Diese Aufzählung von Verhaltensmustern ist jedoch allgemein gehalten und weist nicht eindeutig auf eine Traumatisierung hin. Meines Erachtens ist jedoch die Kenntnisnahme der möglichen Verhaltensweisen durch eine Traumatisierung wichtig, damit das Verhalten der Schüler und Schülerinnen differenzierter betrachtet werden kann und die Fachperson somit umso sensibler im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen ist.

In der Arbeit mit traumatisierten Menschen setzt Herzog den Fokus auf das betroffene Individuum und auf die möglichen Reaktionen der involvierten Fachpersonen. Dabei geht Herzog (2016:9f.) auf die neurologischen Abläufe ein, welche sich bei Menschen in einer lebensbedrohlichen Situation zeigen. Dieses Wissen führt bei der betroffenen Person wie auch bei der involvierten Fachperson zu einem besseren Verständnis und ermöglicht entsprechende Reaktionen. Nebst den neurologischen Abläufen, geht Herzog (2016:25f.) auf Übertragungsphänomene und Reinszenierungen der Traumata ein. Ist sich die Fachperson deren Phänomene und Abläufe bewusst, können entlastende oder deeskalierende Handlungen erfolgen. Dabei liegt der Fokus nicht nur auf der psychischen Gesundheit der traumatisierten Person, sondern auch auf derer der Fachperson.

Somit folgen die gesetzten Fokuse von Herzog mit jeweiligen Reaktionsmöglichkeiten seitens der Fachperson.

2.3.1 Neurologische Abläufe

Durch die Hirnforschung sowie die Erkenntnisse aus der Neurobiologie, sind wir in der heutigen Zeit im Stande, das menschliche Verhalten differenzierter zu betrachten. Im Wissen, dass traumatisierende Geschehnisse im Gehirn abgespeichert werden, befasst sich die Traumapädagogik mit diesen neurologischen Vorgängen (vgl. Herzog 2016:9). Dabei betont Herzog (2016:12) nicht nur die Wichtigkeit, dass diese neurologischen Abläufe verstanden werden müssen, sondern auch die Notwendigkeit, eine bildliche Darstellung zu ermöglichen, damit diese Informationen während belastenden Situationen besser in Erinnerung bleiben können. Herzog setzt auf die Psychoedukation und entwickelt aus den folgenden Figuren ein Bilderbuch, welches die neurologischen Abläufe verständlich abbildet und mit Kindern und Jugendlichen wie auch mit involvierten Erwachsenen betrachtet werden kann. Das Bilderbuch «Lily, Ben und Omid» erzählt die Geschichte von drei Kindern, die sich auf die Suche nach ihrem «sicheren Ort» machen und dabei auf die Geschichte der Vernunft, der Antenne und der Echse stossen (vgl. Herzog/Hartmann Wittke 2021). Da Herzog ihren Fokus besonders auf Kinder und Jugendliche mit Migrations- oder Flüchtlingshintergrund setzt, ist dieses Bilderbuch bereits in 18 unterschiedliche Sprachen erhältlich – dies von Deutsch und Englisch bis zu Arabisch, Farsi, Tigrinya, Tamil und wird stetig mit weiteren Sprachen ergänzt (vgl. Herzog/Hartmann Wittke 2021).

Folglich werden die neurologischen Abläufe mit Hilfe der bildnerischen Darstellung von Herzog (2016:9ff. und Herzog/Hartmann Wittke 2021) erklärt.

Herzog (2016:9) betrachtet den Menschen als ein vernünftiges Wesen, dessen Handeln durch die Vernunft gesteuert wird. Jedoch können durch psychische Extremsituationen – wie traumatische Erlebnisse es sind – Handlungen ausgelöst werden, welche nicht mehr willentlich beeinflusst werden können. Dies wird durch unser Gehirn unterschiedlich gesteuert. Besonders das Grosshirn, aufgeteilt in Grosshirnrinde und limbisches System, wird in der Traumapädagogik näher betrachtet (vgl. Hantke/Görges 2012:32). Herzog (2016:9f.) bezeichnet die Grosshirnrinde als «die Vernunft», welche im Menschen innewohnt. Wenn diese aktiv ist und auf dem Thron regiert, kann der Mensch vernünftige Gedanken fassen, bewusste Handlungen vollziehen und das Erlebte strukturiert und logisch erfassen und als Erinnerungen abspeichern. Da die Vernunft somit eine zuverlässige Bibliothekarin ist, werden die Erlebnisse korrekt und chronologisch in Bücher abgelegt, damit sie sich jederzeit bewusst ist, ob sich etwas im «Hier und Jetzt» befindet oder ob es zur Vergangenheit gehört (vgl. ebd.:14).

Das limbische System besteht aus dem Hypothalamus, welcher für Spannung und Entspannung verantwortlich ist, aus dem Hippocampus, der alle aufkommenden Eindrücke aufnehmen muss, und aus der Amygdala, die die Schaltzentrale für die Gefühle ist (vgl. Hantke/Görges 2012:35). Herzog (2016:12) bezeichnet die Amygdala als «die Antenne», welche jederzeit Ausschau hält, ob das Leben in Gefahr ist. Sie gilt als Alarmanlage fürs Gehirn, welche jeden inneren und äusseren Reiz auf dessen Gefährlichkeit überprüft (Abb.4).

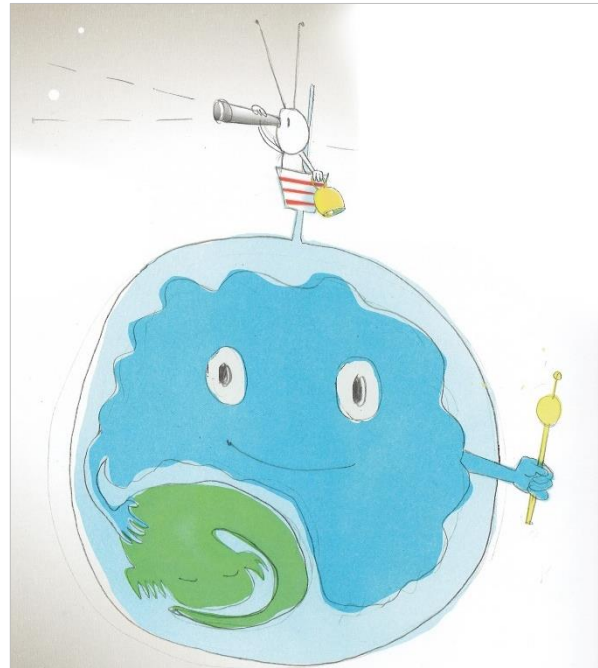


Abbildung 4: Die Vernunft regiert (Herzog/Hartmann Wittke 2021)

Wird der menschliche Körper nicht bedroht, werden die wahrgenommenen Informationen an die weiteren Hirnregionen weitergeleitet (vgl. Hantke/Görges 2012:35). Sieht die Antenne jedoch eine Gefahr, schlägt sie Alarm und weckt durch die blitzschnellen neurologischen Vorgänge «die Echse». Dann übernimmt dieses Reptilienhirn die Macht und stösst die Vernunft vom Thron und übernimmt selbst das Zepter (vgl. Herzog 2012:13). Alle Kräfte des Körpers werden für das Überleben mobilisiert, wobei die oberen Hirnregionen – dazu zählt die Grosshirnrinde – weniger stark durchblutet und somit in ihrer Funktion behindert werden (vgl. Hantke/Görges 2012:35). Durch die unteren Hirnbereiche wird der Organismus auf die Hauptfunktionen reduziert, welche zum Hilfeholen, Weglaufen oder Kämpfen benötigt werden. So wird die Energie in die Arme, Beine sowie Lungenfunktion geleitet und jeglicher Ballast verringert – Darm und Blase entleeren sich, die Haut leitet den Schmerz nicht mehr richtig weiter (vgl. Hantke/Görges 2012:35).

Obwohl die Grosshirnrinde die weitest entwickelte Region des menschlichen Gehirns ist, braucht diese viel Energie und Zeit, um Lösungen zu finden oder Entscheidungen zu treffen und wird als unwichtige Hirnregion betrachtet, wenn es ums reine Überleben geht (vgl. Hantke/Görges 2012:57) und wird deshalb beim Alarm der Amygdala heruntergefahren. Alle Eindrücke die auf den Menschen prallen stauen sich ungeordnet und in Massen im Hippocampus an und können nicht an die Grosshirnrinde weitergeleitet werden (vgl. ebd.:35). Solange die Echse regiert, können somit die Erinnerungen nicht korrekt abgespeichert werden und werden nur als Fragmente chaotisch angesammelt (vgl. Herzog 2012:15). Während die Grosshirnrinde – die Vernunft – für die Bewegungsentscheidung und Handlungsalternativen zuständig wäre (vgl. Hantke/Görges 2012:35), kann der Mensch in solcher Alarmbereitschaft

nicht auf diese zugreifen womit die Echse nur ihre intuitiven drei Reaktionsmöglichkeiten hat: Freeze, Flight, Fight (vgl. Herzog 2012:13). Ist die Echse an der Macht, rettet diese dem Menschen mit ihrer blitzschnellen Reaktion das Leben (Abb.5).

Jetzt kämpft die Echse ums Überleben, flüchtet vor der Gefahr oder verfällt in eine Starre. Geht der Mensch dabei in den Kampf oder flieht, ist er noch wirkungsvoll und kann die Anspannung im Körper verringern. Ist aber Kampf oder Flucht nicht möglich, schützt sich der Körper vor einer Überspannung, indem er alles herunterfährt und so in einen starren Zustand verfällt (vgl. Hantke/Görges 2012:61). Ob Kampf oder Flucht möglich sind, ist durch die Situation sowie durch die individuellen Ressourcen, wie Erfahrungen und Können, der Menschen bestimmt. So ist ein Fluggast in einem Flugzeug den schweren Turbulenzen machtlos ausgesetzt oder ein

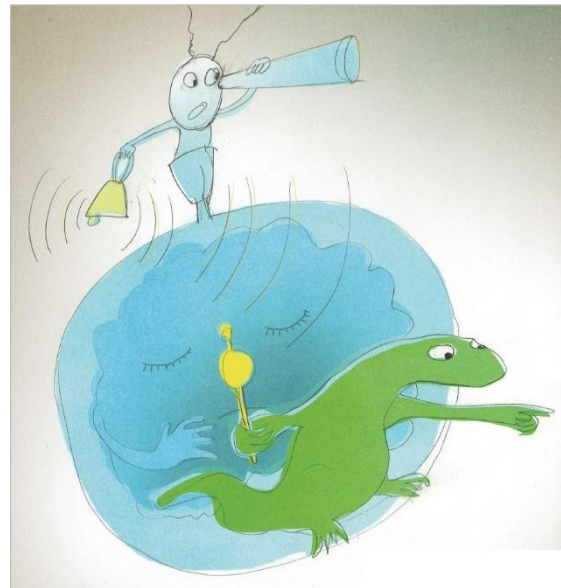


Abbildung 5: Die Echse regiert (Herzog/Hartmann Wittke 2021)

Säugling hilflos gegenüber einem handelnden Erwachsenen (vgl. ebd.). Hantke und Görges (ebd.) unterscheiden zusätzlich den Totstellreflex nebst dem Freeze-Zustand. Während der ganze Körper beim Freeze-Zustand unter Spannung steht, ist es je nach Alter noch möglich, das Wahrgenommene zu registrieren, jedoch nicht zu handeln. Der Mensch ist in diesem Moment «Starr vor Schreck». Beim Totstellreflex geht der Körper soweit, dass er auch dessen Körperspannung abschaltet und den Herzschlag sowie den Blutdruck herunterfährt. Diese Abwehrreaktion ist besonders bei kleinen Tieren zu beobachten. Jedoch kann dieser Totstellreflex auch bei kleinen Kindern auftreten. In diesem apathischen Zustand tritt eine sofortige Schmerzunempfindlichkeit auf, bis der Körper nicht mehr fühlbar wird und gar fremd scheint Dies kann bis zur Ohnmacht führen (vgl. ebd.).

Während die Echse an der Macht ist und regiert, kann der Mensch somit nicht wirklich auf seine Strategien zurückgreifen und kämpft, flieht oder ist in Starre verfallen, bis die Gefahr vorbei ist und die Antenne danach den Alarm einstellt. Erst dann überlässt die Echse der Vernunft den Thron (vgl. Herzog 2016:16). Solch eine erlebte Gefahr, wenn diese (noch) nicht verarbeitet wurde – wie dies bei einer traumatisierten Person der Fall ist – wird in der Amygdala gespeichert (vgl. ebd.:9f.). Die Amygdala – die Antenne – wird dadurch geschult, auf solche Ereignisse besonders sensibel zu reagieren. Da die Echse die Erinnerungen nur in Bruchstücken sammelt, kann die Antenne auf solche Fetzen stossen und dadurch getäuscht werden. So kann die Echse auf den Thron gelangen, ohne dass sich der Mensch wirklich in

einer lebensgefährlichen Lage befindet, da sich die Antenne bruchstückhaft an das erlebte traumatische Ereignis erinnert fühlt (vgl. ebd.:10) (Abb.6).

Wie bereits erörtert worden ist, ist in einer äusserst belastenden Situation der Mensch in einem Zustand, in welchem er nur begrenzt handlungsfähig und sprachlich kaum zu erreichen ist. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass sich die Echse baldmöglichst wieder schlafen legt (vgl. Herzog 2016:15f.). Hier nimmt Herzog (ebd.) Bezug zum Gefühl von Sicherheit. Wenn sich der Mensch wieder sicher fühlt, ist die Notfallreaktion nicht mehr notwendig. So kann es auch gelingen, dass die Echse an einem «sicheren Ort» gar nicht zum Vorschein kommt, da die Antenne in einer sicheren Umgebung weniger sensibel reagiert und weniger schnell alarmiert. Hier kann die involvierte Fachperson mit ihren Handlungen ansetzen.



Abbildung 6: Die Antenne ist hoch sensibel (Herzog/Hartmann Wittke 2021)

2.3.1.1 Vermittlung von Sicherheit

Das Gefühl von Sicherheit kann somit als ein zentrales Element in der Arbeit mit traumatisierten Menschen betrachtet werden. Denn damit der Mensch auf sein ganzes Potential an Strategien und Kompetenzen zurückgreifen kann, braucht er somit Sicherheit.

Herzog (2016:58) versteht den «sicheren Ort» als ein Ort im Inneren des Menschen, welcher ihm das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. Dabei handelt es sich um einen «sicheren Ort», der sich vorgestellt wird. Luise Reddemann (2007 zit. nach Weiss 2021:24) hat bereits vor den 2000ern die Imagination «der sichere Ort» vorgestellt. Dies als eine Imaginationsmethode eines «inneren sicheren Ortes» zur Kontrolle von negativen Gedanken und deren Auswirkungen. Es handelt sich dabei um eine Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie, welche traumatisierte Personen zur Überwindung traumabedingter Störungen und Einschränkungen verhelfen soll (vgl. Reddemann 2020:9). In der eigenen Fantasie soll ein «sicherer Ort» eingerichtet werden, welcher durch Übung leicht aufgesucht werden kann (vgl. Hantke/Görges 2012:329). «Anspannung und Unruhe werden reduziert und ein angenehmes, sicheres Wohlgefühl kann sich im Hier und Jetzt einstellen.» (ebd.) Diese Therapieform, welche auf die Selbstheilungskräfte der traumatisierten Person zielt, ist in den letzten 20 Jahren mit neuen Erkenntnissen weiterentwickelt sowie adaptiert worden (vgl. Reddemann 2020:15). So findet sich in der «Pädagogik des sicheren Ortes» nach Kühn (2006)

nebst dem «inneren sicheren Ort» auch ein «äusserer sicher Ort». Auch Reddemann (2020:157) bestätigt in ihrem neusten Werk, dass die äussere Sicherheit eine Voraussetzung für die Vorstellung der inneren Sicherheit darstellt.

Herzog bleibt beim «sicheren Ort» näher am ursprünglichen Gedanken von Luise Reddemann und versteht der «sichere Ort» als «innerer sicherer Ort». Dennoch begreift Herzog (2016:40) die Wichtigkeit, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Schule sicher fühlen sollen und dass es traumatisierten Personen nur an einem «sicheren Ort» gelingt, ihre Überlebensstrategien abzulegen und alternative Verhaltensweisen zu erlernen (vgl. Schmid 2012 zit. nach Herzog 2016:41).

Somit besteht der Auftrag für die Fachperson darin, Sicherheit zu vermitteln sowie den traumatisierten Personen zu einem «inneren sicheren Ort» zu verhelfen. Der «innere sichere Ort» als ein Ort, welcher sich vorgestellt wird, kann dabei in der Realität gestaltet oder gemalt werden (vgl. Herzog 2016:58). Kinder und Jugendliche sollen dazu aufgefordert werden zu reflektieren, was sie für sich brauchen, um sich sicher zu fühlen. Dies zum Beispiel als Vorbereitung für ein Klassenlager (vgl. ebd.:41). Zudem bietet Herzog einen «Lily, Ben und Omid-Koffer» an, welcher nebst den passenden Filzfiguren und weiteren neurologischen Wissensbeständen, eine Lektionenreihe von Caroline Rieser beinhaltet, in der dargelegt wird, wie das Bilderbuch in Bezug zum «sichern Ort» mit Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden kann (vgl. Herzog o.J.).

Für die Vermittlung von Sicherheit greift Herzog (2016:40) therapeutisch pädagogische Handlungen auf. Mit der Schaffung von Struktur im Schulalltag, soll durch kurze Lieder, Sprüche und Verse Sicherheit geschaffen werden. Wobei der Koffer ebenfalls Sprüche sowie ein Lied «Ich denk' mir einen sicheren Ort» von Rieser beinhaltet. Herzog (2016:42f.) betont dabei, dass möglichst an jedem Schultag gesungen werden sollte, da beim Singen das Glückshormon Oxytocin ausgeschüttet wird. Nebst dem Singen, haben auch körperliche Betätigungen einen positiven Effekt auf die psychische Gesundheit des Menschen. Körperliche Bewegung, wie Hüpfen und Schütteln, kann dabei helfen, überschüssige Energie gezielt loszuwerden (vgl. ebd.).

Dabei bezieht sich Herzog (ebd.) besonders auf die «Body2Brain-Methode» von Dr. med. Claudia Croos-Müller. Croos-Müller (2017:60) als Traumatherapeutin und Fachärztin für Neurologie, Nervenheilkunde und Psychotherapie, hat die «Body2Brain ccm-Methode» entwickelt, welche Körperübungen (Abb.7) beinhaltet, die zur sofort

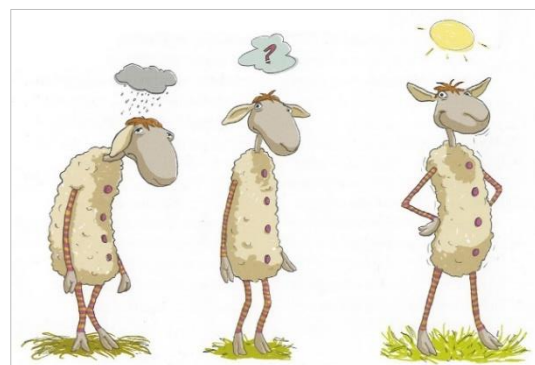


Abbildung 7: Übung "Kopf hoch" (Croos-Müller 2011)

spürbaren emotionalen Regulierung und Stabilisierung verhelfen. Da die Gefühle des Menschen auf dessen Körper einwirken, kann durch den Körper gezielt der Gemütszustand beeinflusst werden (vgl. Croos-Müller 2011:5). Croos-Müller beschreibt diese Körperübungen in kleinen Übungsbüchern, in welchen die Übungen durch das «Gute-Laune-Schaf» namens Oscar und seine Freunde vorgezeigt werden (vgl. Croos-Müller 2011 und 2017). Diese Bücher haben unterschiedliche Themengebiete, wobei sich «Alles Gut» (Croos-Müller 2017) mit der Soforthilfe bei Belastungen und Trauma beschäftigt.

2.3.2 Übertragungsmechanismen und Trauma-Reinszenierung

In der Arbeit mit traumatisierten Personen kann es zu starken Gefühlen kommen. Dies jedoch nicht nur bei den betroffenen Personen, sondern auch bei der Fachperson selbst (vgl. Herzog 2016:25). Herzog (2016:58f.) versteht mit den starken Gefühlsübertragungen seitens einer traumatisierten Person, unbewusste Übertragungen von positiven oder negativen Beziehungsmustern von früher auf das Gegenüber. Dies kann problematische Auswirkungen nach sich ziehen. Als Gegenübertragung wird die Antwort auf diese Übertragung verstanden. So lösen besonders traumatisierte Personen in ihrem Umfeld starke Gegenübertragungsgefühle aus, welche für das ganze Umfeld belastend sind. Herzog (2016:25) betont die Notwendigkeit, sich deren Übertragungsmechanismen bewusst zu machen, damit eine tragfähige Beziehung entstehen kann.

Zusätzlich konfrontieren traumatisierte Menschen ihre Mitmenschen immer wieder mit ihrem Trauma. So inszenieren traumatisierte Kinder oder Jugendliche ihre Geschichte im Schulalltag und lösen starke Gefühle bei anderen Personen aus (vgl. Herzog 2016:25). Die traumatisierte Person bringt sich unbewusst immer wieder in eine ähnliche Situation wie die des traumatischen Erlebnisses. Es kann als eine Art Selbstheilungsversuch angesehen werden, wobei die Hoffnung auf ein anderes – positiveres – Ende und eine damit einhergehende Integrierung und Ablegung des Traumas gelingen kann (vgl. ebd.:28). Es besteht der Drang, dieses Erlebnis immer wieder zu erleben in der Hoffnung, ein gutes Ende der Geschichte zu erleben, um dadurch das Trauma zu verarbeiten (vgl. Herzog 2019:298). In dieser Inszenierung des Traumas werden anwesende Personen durch die starken Übertragungsmechanismen in unterschiedliche Rollen gedrängt. Bildlich gesprochen lädt die traumatisierte Person durch den ausgerollten Teppich das Gegenüber ein, um eine zgedachte Rolle in dieser Reinszenierung des Traumas zu übernehmen (vgl. Herzog 2016:28). Gelingt durch die Handlungen des Gegenübers wiederum kein gelungenes Ende, entsteht eine Retraumatisierung (vgl. ebd.) und folglich auch eine erneute Fragmentierung – die Traumatisierung wird somit verstärkt. Es muss daher die Schaffung eines Ausgangs aus

diesem Retraumatisierung-Kreis gelingen, um einen positiven Abschluss der Traumareinszenierung zu ermöglichen.

2.3.2.1 Das Dramadreieck und das Konzept des Guten Grundes

Während einer Reinszenierung des Traumas findet sich das Gegenüber in der Rolle des Opfers, des Täters/Verfolgers oder des Retters wieder – wobei diese Rollen kurzfristig gewechselt werden können (vgl. Herzog 2016:27). Herzog (ebd.) leitet dies vom Dramadreieck von Stephen Karpman ab (Abb. 8).



Abbildung 8: Dramadreieck in Anlehnung von Karpman (Herzog 2016:27)

Das Dramadreieck wurde für die Anwendung in traumapädagogischen Kontext mittig mit dem «Selbst» ergänzt, welches die Position im «Hier und Jetzt» beschreibt (vgl. Herzog 2019:298f.). «Je besser es gelingt, im Selbst zu bleiben, desto belastbarer ist die Person, desto eher kann sie durch positive Übertragungsphänomene auch ihr Umfeld im Selbst verankern oder wieder ins Selbst zurückführen.» (ebd.) Meines Erachtens ist es ähnlich wie bei der Echse zu sehen, dass es in den drei äusseren Rollen Opfer, Täter/Verfolger und Retter weniger gut gelingt, auf die gelernten Strategien zurück zu greifen – und man gedrängt wird, sich verteidigen zu müssen, selbst verletzend zu werden oder die traumatisierte Person mit dem eigenen Handeln in Schutz zu nehmen. Die Reinszenierung des Traumas kann dabei nicht zu einem gelungenen Ende kommen. Gelingt es wiederum im Selbst zu bleiben – im Hier und Jetzt, wie die Vernunft – kann die Person auf die eigenen Strategien zurückgreifen und einen Ausweg aus dieser Reinszenierung schaffen. Das Dramadreieck ist daher ein Reflexionsinstrument, mit welchem die Fachperson eine Situation reflektieren kann, und sieht aus welcher Rolle heraus sie nun gehandelt hat. Dabei kann nicht gänzlich verhindert werden, in eine solche Rolle zu fallen – wichtig jedoch ist, dass es im Nachhinein bemerkt und reflektiert

wird. So können mögliche neue und passendere Handlungsalternativen vorbereitet werden, um diese in weiteren Reinszenierungsprozessen griffbereit zu haben.

Übertragungsmechanismen kommen nicht nur bei traumatisierten Personen vor. Denn bei jedem Aufeinandertreffen von Menschen gibt es Übertragungen sowie Gegenübertragungen, wobei es sich bei traumatisierten Menschen um besonderes starke Gefühle handelt. Bereits in der Art und Weise eines Gespräches können Übertragungen reduziert werden. Zum Beispiel, indem die beteiligten Personen sich nicht direkt gegenüber sitzen, sondern etwas verschoben zueinander oder ein Gespräch während eines Spaziergangs getätigt wird und nicht zwischen Tür und Angel (vgl. Herzog 2016:29f.). Im Grossen und Ganzen ist festzustellen, dass solche Übertragungsmechanismen nicht ganz verhindert werden können. Herzog (2016:25) betont jedoch die Wichtigkeit, diese Übertragungen und Gegenübertragungen zu erkennen – während des Geschehens oder im Nachhinein. Eine Fallsupervision kann dabei helfen solche Übertragungsmechanismen zu durchschauen. Das Dramadreieck als Reflexionshilfsmittel ist dabei eine fachspezifische Ergänzung.

Des Weiteren sieht Herzog (2016:29) das «Konzept des guten Grundes» nach Alice Ebel als wirkungsvoll an. Die möglicherweise negativ auffälligen Verhaltensweisen von traumatisierten Kindern und Jugendlichen wird in der Traumapädagogik als sinnhafte und individuell erlernte Überlebensstrategie angesehen. In der Traumapädagogik wird demnach von einem «guten Grund» ausgegangen, welcher die Person zu diesem Handeln führt. Der Satz «Du hast bestimmt einen guten Grund, warum du ...» (Alice Ebel 2006 zit. nach Herzog 2016:29) kann eine Hilfestellung bieten, sich aus einer dieser erzwungenen Rollen zurück ins Selbst zu begeben. Wobei bereits der Gedanke daran sowie diese Grundhaltung hilfreich ist als Vorbeugung, um nicht in eine Rolle gedrängt zu werden. Dass sich die traumatisierte Person somit in dieser Situation verstanden fühlt, trägt dazu bei, diese Reinszenierung des Traumas aufzulösen.

2.4 Beantwortung der ersten zwei Fragestellungen

Es folgt die Beantwortung der ersten zwei Fragestellungen im Hinblick auf die Erkenntnisse der vorangehenden Teilkapitel.

Was versteht die Traumapädagogik unter der «Pädagogik des sicheren Ortes» nach Kühn (2006)?

Die Traumapädagogik umfasst eine Unterstützung und Begleitung von traumatisierten Personen in ihrem Alltag, in welchem sie durch ihre Erlebnisse in ihrem Handeln beeinflusst sind. Dabei kann deren Methoden und Haltung allen Menschen zugutekommen. Da die

psychische Gesundheit in der Gesellschaft eher ausser Acht gelassen wird, ist auch nicht bekannt, dass mehr Menschen als gedacht von der Traumapädagogik profitieren können. Obwohl bereits Forschungsergebnisse aufzeigen, dass traumapädagogisches Handeln bei Kindern und Jugendlichen die Bewältigung ihrer traumatischen Erlebnisse unterstützt, wird noch immer zu wenig auf der Ebene der Pädagogik unternommen. Dabei zielen traumapädagogische Konzepte darauf ab, die Menschen in ihrer Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Selbstkontrolle zu fördern und zu stabilisieren, damit deren Teilhabe in sozialen und gesellschaftlichen Prozessen (wieder)hergestellt werden kann. Kühn will dies in seiner «Pädagogik des sicheren Ortes» (Kühn 2006) durch die unterschiedlichen Ansatzpunkte der pädagogischen Triade erzielen. So wird ein ganzheitlicher Blick ermöglicht, der die traumapädagogischen Handlungsstrategien in ihrem Gelingen unterstützt. Er setzt in seinem Konzept die Institution, die Fachperson und die Klientel in den Fokus und bildet so unterschiedliche Ansatzpunkte für das traumapädagogische Vorgehen der Fachpersonen.

Der erste Ansatzpunkt liegt dabei darin, dem Verlust des «inneren und äusseren sicheren Ortes» entgegenzuwirken. Das Lebensumfeld der traumatisierten Kinder und Jugendlichen soll als verlässlicher und einschätzbarer Lebensraum gestaltet werden, sodass wieder Vertrauen gefasst werden kann. Die Umwelt soll als «**äusserer sicherer Ort**» wahrgenommen werden – dies durch verlässliche und tragfähige Beziehungen sowie Schutz vor weiteren Traumaerfahrungen. Dadurch können traumatisierte Personen wieder ihr inneres Sicherheitsgefühl – ihr «**innerer sicherer Ort**» – finden, was ihnen für weitere Herausforderungen als Ressource dienen kann. Damit dies gelingen kann, legt die Fachperson als **Sicherheitsbeauftragter und Sicherheitsbeauftragte** ihren Blick auf die Institution und deren Angebote, damit durch aktive Gewaltprävention zwischenmenschlicher und institutioneller Gewalt vorgebeugt werden kann.

Im zweiten Ansatzpunkt richtet sich das traumapädagogische Handeln auf den gestörten Dialog der traumatisierten Person mit ihrer Umwelt. Es muss ein **emotional-orientierter Dialog** entstehen, in dem die betroffene Person den Umgang mit ihren eigenen Emotionen wiedererlangen soll. Das Verhalten der Kinder und Jugendlichen soll als sinnhafte Überlebensstrategie betrachtet werden und wird in diesem Sinne als sinnhafte Kommunikationswege der Person mit seiner Umwelt wahrgenommen. Diese Kommunikation gilt es zu verstehen, damit zwischen der Fachperson und der traumatisierten Person eine gemeinsame Sprache entstehen kann. Das Zugehörigkeitsgefühl der betroffenen Person soll dabei wiederhergestellt werden und somit auch die individuelle, soziale und gesellschaftliche Teilhabe. Traumapädagogische Fachpersonen sind somit als **Sprachforscher und Sprachforscherinnen** tätig.

Der dritte Ansatzpunkt der «Pädagogik des sicheren Ortes» fokussiert sich darauf, dass wirkungsvolle Fachpersonen ebenso einen «sicheren Ort» für ihr Handeln benötigen. Ein **geschützter Handlungsraum** kann die fachliche und persönliche Sicherheit der Fachperson gewährleisten, was wiederum ein entscheidender Teil zur Gestaltung eines «äusseren sicheren Ortes» für die Klientel mit sich bringt. So bietet der geschützte Handlungsraum eine Grundlage, dass die Fachpersonen ihren Auftrag als **Entwicklungshelfer und Entwicklungshelferinnen** gegenüber den traumatisierten Kindern und Jugendlichen umsetzen können.

Wie versteht Herzog (2016) die Traumapädagogik und den «sichereren Ort» im Praxisbezug zur Schule?

Durch das Wissen der Traumapädagogik wird versucht, dem Scheitern der traumatisierten Kinder und Jugendlichen im Bildungs- und Betreuungssystem entgegenzuwirken, da durch Unwissenheit der Fachpersonen dieses Scheitern noch verstärkt wird. Herzog fokussiert sich dabei in ihrem traumapädagogischen Handeln besonders der **Wissensvermittlung**. So bietet sie durch ihre Broschüre eine differenzierte Grundlage für die Fachpersonen, welche mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in Kontakt treten könnten. In ihrer Arbeit richtet sich ihr Fokus besonders auf das traumatisierte Individuum und zeigt Möglichkeiten auf, in welcher Form die Fachperson darauf reagieren kann.

Die **neurologischen Abläufe** aus der Hirnforschung geben Hinweise, wie das Verhalten der traumatisierten Personen entstanden ist und wie die individuellen Überlebensstrategien erneut hervorgerufen werden. Dieses Wissen hilft den Fachpersonen wie auch den betroffenen Personen, ihr Verhalten besser zu verstehen. Das Bilderbuch «Lily, Ben und Omid» kann dabei ein wertvolles Hilfsmittel sein.

Durch die neurologische Betrachtung geht hervor, dass der Mensch Sicherheit benötigt, damit er auf seine ganzen Strategien zurückgreifen und wirkungsvoll sein kann. Der **«sichere Ort»** – als ein «innerer sicherer Ort» – soll dabei dem Menschen ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit bieten. Dieser Ort liegt im Inneren des Menschen, wobei die äussere Sicherheit dabei bereits gewährleistet sein sollte. Damit dieser «sichere Ort» für Kinder und Jugendliche fassbar wird, kann durch Gegenstände, Basteleien oder Zeichnungen dieser imaginäre Ort in die Wirklichkeit geholt werden. Durch strukturierte Abläufe, singen und körperliche Bewegung können im Schulalltag zusätzliche Stabilität und Emotionsregulation stattfinden.

Die traumapädagogische Grundhaltung, in welcher das Verhalten der traumatisierten Kinder und Jugendlichen als erlernte sinnhafte Überlebensstrategie betrachtet wird, untermalt Herzog mit der neurologischen Betrachtungsweise und dem **Konzept des guten Grundes**. Dabei soll

sich die Fachperson vor Augen halten, dass die möglicherweise negativ auffälligen Verhaltensweisen aus gutem Grund verübt werden und nicht ein berechnendes, provozierendes Verhalten sind. Durch diese Grundeinstellung sollen Gegenübertragungen als Antwort auf die **starken Gefühlsübertragungen** seitens der traumatisierten Person verringert werden. Das **Dramadreieck** soll dabei als Hilfsmittel die Qualität des professionellen Handelns gewährleisten. Es soll damit erzielt werden, dass die Fachpersonen in ihrem Berufsalltag gegenüber traumatisierten Personen wirksam bleiben und in ihrem Selbst – im Hier und Jetzt – auf ihre gelernten Strategien und Konzepte zurückgreifen können.

2.5 Gegenüberstellung von Kühn und Herzog

Kühn und Herzog betrachten unterschiedliche Aspekte in ihrem traumapädagogischen Vorgehen und bieten einen differenzierten Blick auf die Traumapädagogik.

Kühn gewährleistet durch die pädagogische Triade einen ganzheitlicheren Blick auf die Lebenswelt der traumatisierten Personen. Den Fachpersonen als Teil des «äusseren sicheren Ortes» der Klientel wird dabei ebenfalls ein «sicherer Ort» als geschützter Handlungsraum zugesprochen. Einen nötigen Schutz für die Fachperson sieht Herzog im Hinblick auf die Gefühlsübertragungen der traumatisierten Personen, wobei Herzog anhand erwähnter Hilfsmittel und Grundhaltung die Fachperson und deren professionelles Handeln zu schützen versucht. Im Ganzen schenkt Herzog dem traumatisierten Individuum und dessen Verhalten sowie den Ursachen mehr Beachtung. Während Kühn benennt, welche Aufgaben die Traumapädagogik für die Fachpersonen bietet, liefert er nicht wirklich konkreten Konzepte oder Strategien, wie dabei genau vorgegangen werden kann. Herzog hingegen bietet praxisnahe Vorgehensweisen für den Alltag mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen.

Durch die Beantwortung der ersten zwei Fragestellungen und der zusätzlichen Gegenüberstellung von Kühn und Herzog wurde in der Traumathematik ein Fokus gelegt. Im folgenden Kapitel wird Bezug zur Schulsozialarbeit genommen. Durch die Beantwortung der dritten Fragestellung soll ersichtlich werden, wie die Schulsozialarbeitenden von der Traumapädagogik im Sinne von Kühn und Herzog profitieren können.

3 Schulsozialarbeit

«Häufig zeigen sich persönliche und soziale Probleme von Kindern und Jugendlichen im Schulalltag deutlicher als in anderen Lebensbereichen.» (Hostetter et al. 2020:77) Durch den intensiven Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern erkennen die Lehrpersonen oftmals als erste Verhaltensveränderungen oder schwierige Lebensumstände der Kinder und Jugendlichen (Rüegg et al. 2018 zit. nach Hostettler et al. 2020:77). Wenn dabei Schulsozialarbeitende zeitnah einbezogen werden, kann den Schülerinnen und Schülern rechtzeitig bei der Problemlösung geholfen werden (Bronstein 2003 und Drilling 2010 zit. nach Hostettler et al. 2020:77) und es führt zu einer wesentlichen Entlastung der Lehrperson und der Schule (Aarburg et al. 2013 und Baier/Heeg 2011 und Nido et al. 2008 zit. nach Hostettler et al. 2020:78). Diese Entlastung durch den Einsatz der Schulsozialarbeit führt wiederum dazu, dass die Lehrpersonen sich ihrem Kernauftrag des Unterrichtens besser widmen können (vgl. Hostettler et al. 2020:78).

In diesem Kapitel wird nun näher auf die Schulsozialarbeit eingegangen. Dabei wird empirisches Wissen von Hostettler et al. (2020:14) herbeigezogen, die in jüngster Zeit ein Forschungsprojekt abgeschlossen haben, das eine Wissensgrundlage über die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz bietet. Es sind durch Befragungen von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen, Schulleitungen sowie Schülerinnen und Schülern quantitative Daten erhoben, anschliessend ausgewertet und im Buch «Schulsozialarbeit in der Schweiz» (Hostettler et al. 2020) dargestellt worden.

Folglich wird das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit detailliert betrachtet und abschliessend die dritte Fragestellung mit den Erkenntnissen des vorhergehenden Kapitels beantwortet.

3.1 Soziale Arbeit im System Schule

Anfangs des 21. Jahrhunderts hat die Kinder- und Jugendhilfe den Standpunkt vertreten, dass Bildung nicht nur vom Erwerb von schulischen Unterrichtsinhalten geprägt sein darf, sondern auch die Entwicklung von Persönlichkeit beinhaltet. Dabei ist betont worden, dass diese Entwicklung der Persönlichkeit an unterschiedlichsten Orten stattfindet und somit Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe einen zentralen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten. So ist hervorgehoben worden, dass auch die Soziale Arbeit einen wertvollen Beitrag zur Bildungsarbeit leisten kann, weil die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen nicht minder wichtig ist, wie mathematische oder naturwissenschaftliche Kompetenzen (vgl. Baier/Deinet 2011:97). Dabei nimmt die Schulsozialarbeit im System Schule eine doppelte Funktion ein. Einerseits trägt sie als Bildungsort zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern

und Jugendlichen bei und andererseits fördert und unterstützt die Schulsozialarbeit andere Bildungsorte – Familie, Peer-Group, Klassengefüge – damit deren Bildungsqualität steigt und somit Bildungsprozesse gelingen (Scherr 2002 zit. nach Baier/Deinet 2011:99). Die Schulsozialarbeit kann somit als Bindeglied zwischen den verschiedenen Bildungsorten der Schülerinnen und Schüler eine Unterstützung für die unterschiedlichen Systeme sein, wie auch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen individuell fördern.

Seit den 1990er Jahren ist in der deutschsprachigen Schweiz an immer mehr Standorten die Schulsozialarbeit als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit eingeführt worden und ist dadurch das schnellst wachsende Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Baier 2011a:61). Zwischen 2005 und 2012 ist der grösste Anteil der heute bestehenden schulsozialarbeiterischen Angebote ausgebaut worden, wobei mittlerweile in fast allen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz in obligatorischen Schulen die Schulsozialarbeit angeboten wird – die Versorgungsdichte variiert jedoch sehr. Die Eröffnung eines Standortes für Schulsozialarbeitende sowie deren Organisation liegt weitgehend in der Hand der Gemeinden. Folglich wird die Schulsozialarbeit regional verschieden organisiert und untersteht unterschiedlichen Rahmenbedingungen (vgl. Hostettler et al. 2020:73).

Avenir Social und der Schulsozialarbeitsverband benennt als Anforderung an Fachpersonen für die Schulsozialarbeit eine abgeschlossene Ausbildung in Sozialer Arbeit auf Tertiärstufe sowie permanente Weiterbildung. Zudem sollen sich die Schulsozialarbeitenden auf den Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz beziehen und über Berufserfahrung sowie Erfahrungen in der Kooperation mit Fachstellen und Fachpersonen verfügen (vgl. Avenir Social/ Schulsozialarbeitsverband o.J.). Aus der Untersuchung von Hostettler et al. (2020:75) geht hervor, dass die Mehrzahl der Schulsozialarbeitenden, über einen Hochschulabschluss in Sozialer Arbeit verfügen sowie weitere 41,1 Prozent zusätzlich erworbene professionsspezifische Zusatzqualifikationen haben. 8,4 Prozent der befragten schulsozialarbeitenden Personen sind hingegen Fachfremde.

3.2 Zielgruppe und Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit wird als Unterstützung von Schülerinnen und Schülern sowie zur Entlastung der Lehrpersonen und des ganzen Systems Schule eingeführt (vgl. Hostettler et al. 2020:13). Auch der Bundesrat zählt die Schulsozialarbeit zum verpflichtenden Angebot einer zeitgenössischen Kinder- und Jugendhilfe zählt, denn durch die Schulsozialarbeit soll der gesellschaftliche Auftrag der Bildungsgerechtigkeit und des ganzheitlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesses unterstützt werden (vgl. Schulsozialarbeitsverband 2019:o.S.). Durch den Wandel der Gesellschaft in den letzten Jahren sieht das System Schule sowie Familie

neuen Herausforderungen entgegen. Durch wachsende Komplexität im familiären Gebilde, alternative Lebensformen wie Patchworkfamilien oder Alleinerziehende, zieht Verunsicherungen in das System Familie mit ein (vgl. Karin Vannay 2000 zit. nach Durtschi 2001:134). Das System Schule wird dann gefordert, wenn mit der Veränderung der Strukturen der Gesellschaft, wie das System der Familie, soziale Probleme auftauchen und der Schulbetrieb gestört wird (vgl. Hostettler et al. 2020:13). Die Schulsozialarbeit sieht sich dabei als eine Dienstleistung in der Kinder- und Jugendhilfe, welche vor Ort im System Schule ihr Angebot stark individualisieren und die Schule in ihrer Tragfähigkeit unterstützen kann (vgl. Schulsozialarbeitsverband 2019:o.S.). Folglich kann die Schulsozialarbeit unterschiedliche Personen als ihre Zielgruppe definieren. Das Angebot der Schulsozialarbeitenden richtet sich an die Schülerinnen und Schüler der Schulen – dies als einzelne Individuum, in Gruppen oder als Klassengefüge. Zudem haben die Eltern und Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen Anspruch auf die Dienstleistung der Schulsozialarbeit wie auch Betreuungspersonen der familienergänzenden Kinderbetreuung. Des Weiteren gehören die Lehrpersonen, die Schulleitung sowie Personen anderer Schuldienste zur Zielgruppe der Schulsozialarbeitenden. Darüber hinaus gehören Behörden und Fachstellen in das Blickfeld der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter (vgl. Avenir Social/ Schulsozialarbeitsverband o.J.). Das Tätigkeitsfeld und die Funktion der Schulsozialarbeit gestalten sich dabei je nach Zielgruppe unterschiedlich.

Durch die Schulsozialarbeit werden Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen, schulischen und sozialen Entwicklung gefördert und damit deren gesellschaftliche Integration unterstützt. Dabei wird Unterstützung in psychosozialen Problemstellungen geboten, die Kompetenz zur eigenen Lösungsfindung und Eigenverantwortung gefördert und eine tragfähige Beziehung angeboten, um soziale und persönliche Probleme vorzubeugen wie auch zu lindern und zu lösen (vgl. Avenir Social/ Schulsozialarbeitsverband o.J.). Lehrpersonen werden von Schulsozialarbeitenden in problematischen sowie entwicklungshemmenden Gruppen- und Klassensituationen begleitet und beraten (vgl. ebd.). Die Schulsozialarbeitenden wirken aktiv an der Schulentwicklung mit und fördern so eine positive Schulkultur durch präventive Interventionen und Früherkennung von sozialen Problemen. Durch systemisches Vorgehen vernetzen sich Schulsozialarbeitende zudem in der Zusammenarbeit mit Eltern sowie mit schulinternen und ausserschulischen Unterstützungssystemen (vgl. ebd.).

Laut der Befragung von Hostettler et al. (2020:76) beansprucht die Beratung von Schülerinnen und Schülern die meiste Zeit der Schulsozialarbeitenden und wird somit als wichtigster Arbeitsbereich benannt. «An zweiter Stelle folgt die Beratung von Lehrpersonen und der Schulleitung, gefolgt von Klassen- und Gruppeninterventionen und Elternberatung.» (ebd.) Eher weniger Zeit wird für die Unterstützung im Umgang mit Kindswohlgefährdung, beim

Führen von Präventionsprojekten sowie bei Triagen oder Vermittlung an weitere Fachstellen aufgewendet. Für die Schulentwicklung wird von den befragten Fachpersonen der Schulsozialarbeit am wenigsten Zeit investiert (vgl. Hostettler et al. 76). Baier (2011a:669) vermerkt dabei, dass die Schweiz verglichen zu Deutschland eine Schulsozialarbeit entwickelt, welche in der Praxis stärker auf Einzelfallarbeit ausgerichtet ist. Dies erklärt sich Baier (ebd.) damit, dass die Schweiz im internationalen Vergleich eine deutliche Lücke im Bereich der niederschweligen Beratungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche aufweist und die Schulsozialarbeit als Hilfe- und Unterstützungsangebot somit diese Lücke lokal auffängt.

Legt die Schulsozialarbeit den Fokus – nebst der Beratung von Kindern und Jugendlichen sowie Coaching von Lehrpersonen – auf das ganze System, so unterstützen die Schulsozialarbeitenden auf der Ebene des Systems die Weiterentwicklung der Schulen. Auf diese Weise fördern Schulsozialarbeitende die Schulentwicklung in Hinblick auf ein gutes Schulklima und beteiligen sich an präventiven und gesundheitsfördernden Interventionen (vgl. Avenir Social/ Schulsozialarbeitsverband o.J.). Die Beteiligung der Schulsozialarbeit in den Prozess der Schulentwicklung wird dabei unterschiedlich ausgeführt. Bei einem Drittel der Befragten besteht die Ansicht, dass die Fachpersonen der Schulsozialarbeit oft bis sehr oft in diesen Prozess miteinbezogen werden. Jedoch haben fast dieselbe Anzahl die Erfahrungen gemacht, dass die Schulsozialarbeit bei der Schulentwicklung selten bis nie integriert wird. So ist es auch selten der Fall, dass die Fachpersonen der Schulsozialarbeit bei schulischen Gremien mit von der Partie sind (vgl. Hostettler et al. 2020:74). Dies kann erklären, warum die Schulsozialarbeitenden am wenigsten Zeit für das Aufgabengebiet der Schulentwicklung aufwenden – dabei wurde bei der Befragung die Tätigkeit der Schulentwicklung und der Prävention unterschieden, wobei der zeitliche Aufwand in der Prävention ebenfalls wenig ist (vgl. ebd.:72). Die Prävention ist jedoch im Hinblick auf den Lehrplan 21 nicht mehr wegzudenken, wobei durch den Fokus auf überfachliche Selbst- und Sozialkompetenz sich die Schulsozialarbeit in der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation solcher Konzepte als eine wichtige Partnerin zeigt. Denn eine gezielte und wirkungsvolle Prävention ist nur möglich durch die Nähe und die Kenntnisse der Zusammenhänge und Einflussfaktoren auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (vgl. Schulsozialarbeitsverband 2019:o.S.). Darin liegen wiederum die Stärken der sozialarbeitenden Fachpersonen.

Mit diesem vielfältigen und unterschiedlichen Tätigkeitsfeld muss eine Transparenz geschaffen werden, damit alle Personen, die Anspruch auf die Dienstleistungen der Schulsozialarbeit haben, über deren Angebot informiert sind. So liegt beispielsweise laut der Untersuchung von Hostettler et al. (2020:74) bei der Mehrzahl der Befragten Schulsozialarbeitenden eine schriftliche Information vor, in welcher über die Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeit berichtet wird. Bei zwei Fünftel jedoch fehlen solche

transparenten Dokumente und wiederum gleichviel Fachpersonen geben an, dass bei der Ausführung solcher Dokumente über die Rollen- und Aufgabenteilung zwischen Schule und Schulsozialarbeit noch Nachholbedarf besteht.

Soll ein Schwerpunkt im Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit gesetzt werden, so wird dieser besonders durch die Angliederung der Schulsozialarbeitsstelle beeinflusst. Die Schulsozialarbeit kann der Schule, der Schulverwaltung oder auch bei der öffentlichen Sozialverwaltung angegliedert sein. In seltenen Fällen gar beim System Schule und der Sozialen Arbeit gemeinsam oder bei privaten Fachstellen des sozialen Bereichs (vgl. Hostettler et al. 2020:73). Die Art der Angliederung kann auf das Aufgabengebiet der Schulsozialarbeitenden einen wesentlichen Einfluss nehmen. Ist die Schulsozialarbeit der Schule angegliedert und somit der fachlichen Führung durch die Schulleitung unterstellt, kann es durch mangelnde sozialarbeiterische Kompetenzen seitens der Schule dazu kommen, dass die Schulsozialarbeitenden mehrheitlich für schulische Zwecke vereinnahmt werden. Eine Integration in das System kann wiederum weniger gut gelingen, wenn die Schulsozialarbeit über eine externe sozialarbeiterische Fachstelle geführt wird (vgl. Speck 2006 zit. nach Hostettler et al. 2020:73). Auch die Erwartungshaltung der Lehrpersonen sowie deren Kooperationshaltung können auf das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeitenden Einfluss nehmen (vgl. Baier 2011a:65ff.). Diesbezüglich beschäftigt sich die Schulsozialarbeit mit der Frage, «ob sich die Schulsozialarbeit eher am Funktionieren der Institution Schule oder an der zweckfreien Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen orientieren sollte.» (ebd.) Nimmt die Schulsozialarbeit eine schulorientierte Perspektive ein, hat dies zur Folge, dass Kinder und Jugendliche sowie soziale Phänomene primär im Hinblick auf die Institution Schule definiert werden (vgl. ebd.). In diesem Sinne wird von schwierigen Schülern und Schülerinnen gesprochen, welche nicht problemlos im Schulalltag funktionieren und eine Belastung für das System Schule sind (vgl. ebd.). Gegenüber dieser schulorientierten Perspektive stellt sich die Subjektorientierung, wobei diese eine grundlegende Perspektive der Sozialen Arbeit darstellt. Darin werden die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen Lebenslage betrachtet und in ihrer Lebensbewältigung und Entwicklung ihrer Persönlichkeit unterstützt. Aus dieser Perspektive heraus stellt sich die Schulsozialarbeit die Frage, was dieser Schüler oder diese Schülerin für deren optimale Entwicklung benötigt und wie dies ermöglicht werden kann (vgl. ebd.).

Für die Schulsozialarbeitenden bedeutet dies, dass je nach Perspektive die Situation unterschiedlich definiert und entsprechend anders gehandelt wird. So benötigt eine schulorientierte Schulsozialarbeit Trainingsräume, damit Kinder und Jugendliche zu einem gewünschten Verhalten seitens der Schule erzogen werden. Andererseits benötigt eine

subjektorientierte Schulsozialarbeit ein räumliches Setting, in welchem vertrauensvolle Beratungsgespräche und systemische Gruppenarbeiten möglich sind (vgl. Baier 2011a:69f.).

3.3 Rahmenbedingungen

Im Hinblick auf die Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit empfehlen Fachverbände, dass Schulsozialarbeitende höchstens für ein Schulhaus zuständig sein sollen, in welchem sie zu bestimmten Zeiten und regelmässig vor Ort sind (Avenir Social/ Schulsozialarbeitsverband 2010a zit. nach Hostettler et al. 2020:74). Zudem gilt als wichtige Arbeitsgrundlage die zur Verfügungstellung passender räumlicher Gegebenheiten und eigens für die Schulsozialarbeit, möglichst zentralgelegene Räumlichkeiten für Beratungen und Gruppeninterventionen (vgl. Hostettler et al. 2020:74). Gemäss der Untersuchung von Hostettler et al. (ebd.) zeigt sich, dass Schulsozialarbeitende mit einem Gesamtbeschäftigungsgrad von 60-79% im Durchschnitt für fast drei Schulhäuser verantwortlich sind und liegt somit deutlich über der empfohlenen Menge von Zuständigkeitsbereichen. Drei Viertel der befragten Schulsozialarbeitenden sind dabei zu fixen Zeiten in den Schulhäusern und verfügen über einen Arbeitsplatz. Jedoch ist fast jede Zehnte befragte Fachperson nicht zu regelmässigen Zeiten vor Ort, noch verfügt sie über einen Arbeitsplatz, Damit weisen die räumlichen und zeitlichen Bedingungen noch Entwicklungsbedarf auf (vgl. ebd.).

3.4 Kooperation und Vernetzung

Nebst dem ganzheitlichen System Schule, müssen sich die Schulsozialarbeitenden auch bei den intern beteiligten Fachpersonen behaupten und sind in ihrem Berufsalltag auf die Offenheit und Kooperation der Lehrpersonen angewiesen. Denn beispielsweise bei Gruppeninterventionen oder Projekten, welche die ganze Klasse betreffen, ist die Schulsozialarbeit häufig auf Zeitbudgets angewiesen, welche normalerweise den Lehrpersonen fürs Unterrichten zustehen (vgl. Baier 2011a:65). So besteht die Notwendigkeit von interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Berufsgruppen im System Schule. Wobei in einem Kooperationsprozess auf ein gemeinsam formuliertes Ziel hingearbeitet wird und mit der Klärung der Aufträge einhergeht. Gelingt dieser Kooperationsprozess zwischen der Schulsozialarbeit und der Schule, «wirkt sich dies nicht nur positiv auf das Wohl der Schülerinnen und Schüler aus, sondern generiert auch einen Mehrwert und Nutzen für alle am System Schule beteiligten Akteurinnen und Akteure» (Mellin et al. 2011 zit. nach Hostettler et al. 2020:77). Die Schulsozialarbeitenden machen an schweizerischen Schulen bezüglich Kooperation auf der Fachebene unterschiedliche

Erfahrungen, wobei bei vielen Standorten die Schulsozialarbeit auf offene Türen wie auch auf umfangreiche Kooperationsbereitschaft stösst. Hierbei scheint die momentane Lage der Schule ein mitentscheidender Faktor zu sein. Denn es hat sich gezeigt, dass bei hohem Problemdruck an Schulen und damit einhergehende hohe subjektiv empfundene Belastung der Lehrpersonen dazu führen, dass die Fachpersonen der Schulsozialarbeit ausführlich in die Problemlösungsfindung und Umsetzung einbezogen werden (vgl. Baier 2011a:65f.). Bei der Untersuchung von Hostettler et al. (2020:83) sind Schulsozialarbeitende, Lehrpersonen und Schulleitungen zur interdisziplinären Kooperation, im Hinblick auf «Interdependenz», «neue gemeinsame professionelle Aktivitäten» und «Reflexion des Arbeitsprozesses» befragt worden. Dabei beurteilen die befragten Schulsozialarbeitenden den Kooperationsprozess mit der Schulleitung eher tief aber noch positiv. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen hingegen bewerten die Schulsozialarbeitenden weniger positiv, was wiederum die Sicht der Lehrpersonen auf die Kooperation mit der Schulsozialarbeit widerspiegelt (vgl. ebd.:84).

Nebst der Kooperation vor Ort im System Schule, legt die Schulsozialarbeit durch ihre sozialräumliche Arbeitsweise den Fokus auch auf die Vernetzung von ausserschulischen Angeboten und kann so kooperativ unterschiedliche Bildungsangebote mitgestalten (vgl. Baier/Deinet 2011:100). Dabei kann es sich bei ausserschulischen Kooperationspartnern zum Beispiel um Suchthilfestellen, Einrichtungen für die Berufswahl oder Vereine (vgl. Pötter 2018:120) sowie um kulturelle Institutionen oder weitere Anbieter für Freizeitbeschäftigung handeln (vgl. Baier/Deinet 2011:100).

3.5 Unterstützung im Team

Als Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen steht man vor einer besonders grossen Schwierigkeit. Denn eine Fachperson der Sozialen Arbeit ist im System Schule von einer fremden Disziplin umgeben. So werden Schulsozialarbeitende oft als «Einzelkämpfer» bezeichnet (vgl. Pötter 2018:110). Laut der Befragung von Hostettler et al. (2020:75) geben drei Viertel der befragten Schulsozialarbeitenden an, dass sie in einem Team von Schulsozialarbeitenden zusammenarbeiten. Dabei bestehen solche Teams aus zwei bis drei Personen, bis fünf Personen in städtischen Standorten der Schulsozialarbeit. Unter den Schulsozialarbeitern wird die Unterstützung im Team als sehr positiv eingeschätzt, wobei in grösseren Teams nicht automatisch auch mehr Unterstützung wahrgenommen wird.

Bei der gegenseitigen Unterstützung im Fachteam der Schulsozialarbeit werden Interventionen und Supervisionen als Austauschgefässe genutzt, um Fragen zum Angebot der Schulsozialarbeit wie auch fachliche Fragen aus der Alltagspraxis zu klären (vgl. Hostettler et

al. 2020:75). Da die Schulsozialarbeit in einer fachfremden Institution sowie einem konfliktreichen Arbeitsfeld agiert, tragen solche Austauschgefässe eine zentrale Rolle zur Qualitätssicherung des Angebotes (vgl. ebd.). Zusätzlich vollführt die Schulsozialarbeit – als Bindeglied zwischen der offenen Kinder- und Jugendhilfe und der Schule – in ihrem Berufsalltag einen stetigen Balanceakt zwischen den schulorientierten und den subjektorientierten Aufträgen. Dadurch ist die Reflexion der eigenen Rolle und des professionellen Handelns in der Form einer kollegialen Beratung als Intervision notwendig (vgl. Hostettler 2020:67). In der Befragung von Hostettler et al. (ebd.) haben die Mehrzahl der Befragten von Intervisionen und zwei Drittel von Supervisionen berichtet. Wobei die Intervision als kollegiale Beratung unter Schulsozialarbeitern und Schulsozialarbeiterinnen verstanden wird. Bei einem Drittel der befragten Schulsozialarbeitenden fehlt es gänzlich an solchen Austauschmöglichkeiten (vgl. Hostettler et al. 2020:67).

Welche Personen an Supervisionen anwesend sind, wird in der Befragung nicht erfasst. Dabei sollten meines Erachtens auch Fallbesprechungen stattfinden, an denen involvierte Lehrpersonen oder die Schulleitungen ebenfalls anwesend sind. Die Schulsozialarbeitenden als Bindeglied zwischen Familie und Schule sowie deren ganzheitlicher Blick auf Schülerinnen und Schüler, kann für die Rolle als Fallführender oder Fallführende hilfreich sein.

3.6 Grundsätze der Schulsozialarbeit

Nach Avenir Social und dem Schulsozialarbeitsverband orientieren sich Schulsozialarbeitende an systemisch-lösungsorientierten Grundsätzen und arbeiten präventiv, alltagsorientiert sowie ressourcenorientiert. Dabei nehmen sie die Zielgruppe mit deren Lebenssituation und Potenzial ganzheitlich wahr (vgl. Avenir Social/ Schulsozialarbeitsverband o.J.). Da die Einzelfallberatungen von Schülerinnen und Schülern den grössten Anteil der Tätigkeit in der Schulsozialarbeit ausmachen, ist der Zusammenarbeit der Schulsozialarbeitenden mit Kindern und Jugendlichen besondere Beachtung zu schenken. In der Folge werden einige Grundsätze der Schulsozialarbeit betrachtet, welche Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler nehmen und die Qualitäten des schulsozialarbeiterischen Handelns unterstützen können.

3.6.1 Vertrauen, Verlässlichkeit und Schweigepflicht

Für ihre Arbeit mit Schülern und Schülerinnen sind Schulsozialarbeitende darauf angewiesen, dass die Kinder und Jugendlichen von ihren Lebenslagen oder Problemen berichten (vgl. Hostettler et al. 2020:143f.). Damit Kinder und Jugendliche gegenüber den

Schulsozialarbeitenden heikle Themen ansprechen und sich im Hilfeleistungsprozess aktiv beteiligen, ist grundsätzlich eine vertrauensvolle Beziehung von Nöten (vgl. ebd.). Je mehr die Schülerinnen und Schüler den Schulsozialarbeitenden Vertrauen schenken, desto eher können sie sich auch in schwierigen Situationen den Schulsozialarbeitenden anvertrauen (vgl. Hostettler et al. 2020:156). Dabei kann die Schweigepflicht der Schulsozialarbeit eine wichtige Voraussetzung für eine vertrauensvolle Beziehung sein (Kloha 2018:269 zit. nach Hostettler et al. 2020:145). Diese Vertraulichkeit sollte durch die Schulsozialarbeit kommuniziert, wie auch durch deren Handeln bestätigt werden (vgl. Hostettler et al. 2020:145). In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann es jedoch zum Umstand kommen, dass Drittpersonen beigezogen werden müssen – Lehrpersonen, Eltern oder gar eine Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde. Geschieht dies ohne Einwilligung des betroffenen Schülers oder der betroffenen Schülerin, kann dies zu einem Vertrauensbruch gegenüber den Schulsozialarbeitenden kommen. Diese müssen somit eine gute Balance zwischen Wahrung und Begrenzung der Vertraulichkeit finden (vgl. ebd.). Hostettler et al. (2020:147) schliesst aus den Ergebnissen der Befragungen, dass das Vertrauen in die Schulsozialarbeit steigt, wenn Schülerinnen und Schüler von der Vertraulichkeit und der Schweigepflicht der Schulsozialarbeitenden überzeugt sind. Zudem steigt das Vertrauen in die Schulsozialarbeit, wenn deren Vertreter oder Vertreterinnen sympathisch sind oder bereits positive Erfahrungen mit den Schulsozialarbeitenden gemacht wurden. Hingegen wird das Vertrauen gesenkt, wenn die Eltern eine negative Sicht auf die Schulsozialarbeit haben (vgl. ebd.:145). Deshalb kann eine positive Zusammenarbeit mit den Eltern oder erziehungsberechtigten Personen ebenfalls die Kooperation des Schülers oder der Schülerin günstig beeinflussen.

3.6.2 Niederschwelligkeit

Die Untersuchung von Hostettler et al. (2020:154) zeigt auf, dass sich Kinder und Jugendliche besonders dann Unterstützung bei Schulsozialarbeitenden suchen, wenn es sich um Probleme in der Schule oder mit Lehrpersonen handelt. Bei Problemen im Freundeskreis oder mit Mitschülerinnen oder Mitschülern würden sich bereits weniger der befragten Schüler und Schülerinnen bei der Schulsozialarbeit melden. Handelt es sich um grössere Schwierigkeiten zu Hause oder in der Familie, ist die Bereitschaft, die Schulsozialarbeit zur Unterstützung zu holen, bei den befragten Kindern und Jugendlichen deutlich geringer (vgl. ebd.). Dabei kann die Niederschwelligkeit des Angebotes der Schulsozialarbeit ebenfalls einen Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen haben. Je niederschwelliger die Zugangsmöglichkeiten zur Schulsozialarbeit für die Schülerinnen und Schüler sind, desto eher vertrauen sie sich den Schulsozialarbeitenden an (vgl. Hostettler et al. 2020:159). Also sollten die Schulsozialarbeitenden ihre Angebote so niederschwellig wie möglich gestalten, damit

hilfesuchende Schülerinnen und Schüler möglichst geringen Aufwand betreiben müssen, um die Unterstützungsleistung der Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen.

3.6.3 Freiwilligkeit

Nebst der Niederschwelligkeit ist die Freiwilligkeit ein tragender Grundsatz der Schulsozialarbeit (vgl. Avenir Social/ Schulsozialarbeitsverband o.J.). Aus der Untersuchung von Hostettler et al. (2020:184) geht hervor, dass Schülerinnen und Schüler, welche die Angebote der Schulsozialarbeit auf freiwilliger Basis genutzt haben, diese als nützlicher empfunden haben, als jene, die das Angebote eher unfreiwillig genutzt haben. Meines Erachtens ist die scheinbar bessere Qualität des Angebotes damit zu begründen, dass die Unterstützungsleistungen der Schulsozialarbeit als Dienstleistung auf die Kooperation wie auch auf die Ko-Produktion der Kinder und Jugendlichen angewiesen ist – im Sinne von aktiver Mitarbeit und Lösungsfindung seitens der Schülerinnen und Schüler – und dies beim freiwilligen Aufsuchen der Schulsozialarbeit von Beginn an gegeben ist. Damit Schülerinnen und Schüler dazu kommen, freiwillig die Unterstützungsleistungen der Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen, setzt es voraus, dass die Kinder und Jugendlichen sehr genau über dieses Angebot informiert sind. Sehen Kinder und Jugendliche dann einen positiven Sinn, die Schulsozialarbeit aufzusuchen, geschieht dies auf Freiwilligkeit (vgl. Baier 2011b:151).

3.6.4 Anwaltschaftliches und politisches Handeln

Treffen die Schulsozialarbeitenden in ihrem Tätigkeitsfeld auf Kinder oder Jugendliche, deren Lebensverhältnisse zu mangelnden Bildungsmöglichkeiten führen, sind die Fachpersonen der Schulsozialarbeit herausgefordert, diese Problemlage in Vernetzungsarbeit mit anderen Institutionen zum politischen oder öffentlichen Thema zu machen und dabei die entsprechenden Veränderungsprozesse auszulösen (vgl. Baier/Deinet 2011:99). Baier und Deinet (ebd.) verankern dies im «Einmischungsauftrag» der Sozialen Arbeit, in welchem die Fachpersonen auf sozialpolitischer Stufe durch professionelles Handeln auch auf politischer oder Verwaltungsebene für Benachteiligte aktiv werden. So besteht ein weiterer Auftrag für die Schulsozialarbeit darin, für Gleichberechtigung in der Bildungslandschaft zu sorgen. Dabei wird die Schulsozialarbeit nicht defizitorientiert geführt, sondern entspricht den Vorstellungen, dass die Unterstützungsleistungen der Schulsozialarbeit allen Schülerinnen und Schülern zusteht (vgl. Baier/Deinet 2011:100f.). Die Schulsozialarbeitenden achten auf die Rechte von Kindern und Jugendlichen und gewährleisten diese im Hinblick auf die UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Avenir Social/ Schulsozialarbeitsverband o.J.).

So kommen nebst dem schulorientierten und subjektorientierten Auftrag der Schulsozialarbeit auch deren Berufsgrundsätze wie auch die Rechte der Kinder und Jugendlichen zum Tragen. Das methodische Überprüfen des eigenen professionellen Handelns (vgl. Avenir Social/Schulsozialarbeit o.J.:o.S.) in kollegialen Beratungen, Interventionen oder Supervisionen ist dabei unverzichtbar.

3.7 Beantwortung der dritten Fragestellung

Das Tätigkeitsfeld der Fachperson der Schulsozialarbeit wird folglich mit den Erkenntnissen aus dem vorausgegangenen Kapitel bezüglich der Traumapädagogik gegenübergestellt, um die dritte und letzte Fragestellung zu beantworten.

Welche Handlungsmöglichkeiten, Grundhaltungen und Methoden entstehen aus der Auseinandersetzung mit dem «sicheren Ort» und dem Gefühl von Sicherheit für die Schulsozialarbeit?

3.7.1 Grundhaltung

In der Traumapädagogik wird besonders der pädagogische Blick hervorgehoben, welcher nicht auf Störungen fixiert ist, sondern in jedem Handeln eine **sinnhafte Überlebensstrategie** wahrnimmt. Herzog verinnerlicht diese Grundhaltung mit dem Satz: «Du hast bestimmt einen guten Grund, warum du...». Auch Kühn bestätigt diese Grundhaltung, in dem er den gestörten Dialog von traumatisierten Menschen mit ihrer Umwelt als **sinnhafte Kommunikationswege** benennt. Zudem hebt er eine **partizipative Grundhaltung** hervor, welche im Dialog mit Kindern und Jugendlichen deren Teilhabe, Teilnahme und Mitbestimmung fördern soll.

In der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern – besonders bei auffälligem Verhalten – kann die Fachperson der Schulsozialarbeit die genannte Grundhaltung einnehmen und somit in diesem Verhalten eine Sinnhaftigkeit erkennen. Die Schulsozialarbeitenden sollen in diesem Moment eine subjektorientierte Perspektive einnehmen und nicht eine schulorientierte Arbeitsweise vertreten. Diesbezüglich wird der betroffene Schüler oder die betroffene Schülerin nicht als Störungsfaktor im System Schule betrachtet, sondern als Individuum, dessen Handeln als sinnhafte Überlebensstrategie dient. Es gilt nun für das betroffene Individuum Rahmenbedingungen zu schaffen, damit dessen Entwicklung optimal gelingen kann. Durch den lebensweltorientierten Blick der Schulsozialarbeit, kann wiederum der Fokus auf das System Schule gerichtet werden, jedoch mit dem Ziel, ideale Bedingungen für den betroffenen Schüler oder die betroffene Schülerin zu bieten.

3.7.2 Methodisches Vorgehen und Hilfsmittel

Das **Konzept des Guten Grundes** kann als Grundhaltung angesehen werden, sowie in das methodische Vorgehen miteinfließen. Der Satz «Du hast bestimmt einen guten Grund, warum du...» kann die Fachperson der Schulsozialarbeit dabei unterstützen, im alltäglichen Agieren mit Schülerinnen und Schülern, diese Grundhaltung einzunehmen. Auch das vor Augen führen der **Stufen der Partizipation** kann das professionelle Handeln der Schulsozialarbeitenden unterstützen und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler fördern.

Kühn betont, dass Fachpersonen nicht «allmächtig» sind und hebt dabei hervor, dass auch diese einen geschützten Handlungsraum als «sicheren Ort» benötigen, um wirkungsvoll handeln zu können. Da die Schulsozialarbeit in einem fachfremden Gebiet arbeitet und nur in einem kleinen Team agiert, dienen kollegiale Beratungen, wie Intervisionen, der Qualitätssicherung des professionellen Handelns. Dabei kann der Fokus auch auf die persönlichen Anliegen und das Befinden der Schulsozialarbeitenden gerichtet werden. Finden in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen starke Gefühlsübertragungen statt, so bietet das **Dramadreieck** ein optimales Hilfsmittel zur Reflexion bestimmter Situationen. Dabei kann methodisch die Situation reflektiert werden und in der kollegialen Beratung können andere oder weitere Handlungsmöglichkeiten der betroffenen Fachperson diskutiert und notiert werden. Es kann sich dabei lohnen, die involvierten Lehrpersonen in die Diskussion miteinzubeziehen, da diese möglicherweise bereits wirkungsvolle Handlungen anwenden oder selbst wirkungslos den Gefühlsübertragungen ausgeliefert sind und somit von der Reflexion mit dem Dramadreieck profitieren können. Kollegiale Beratungen, Intervisionen und Supervisionen können somit nicht nur die Qualität des professionellen Handelns sichern, sondern fördern durch bestimmte Hilfsmittel, wie das Dramadreieck, auch die Selbstwirksamkeit der Fachperson und unterstützen die psychische Gesundheit durch das Aufdecken bestehender Übertragungsmechanismen.

Das **Bilderbuch «Lily, Ben und Omid»** – als visuelle und kindgerechte Veranschaulichung der neurologischen Abläufe in belastenden Situationen – ist zur Psychoedukation ein optimales Hilfsmittel für betroffene Schüler und Schülerinnen wie auch für deren Angehörigen und weitere involvierte Personen. Da traumatische Ereignisse nicht gänzlich verhindert werden können, bietet dieses Bilderbuch eine Informationsquelle der Traumathematik für Kinder, Jugendliche und fachfremde Personen. So kann präventiv und akut das Thema aufgegriffen und diskutiert werden. Der «Lily, Ben und Omid-Koffer» stellt zudem weitere Hilfsmittel zur Verfügung und bietet Handlungsmöglichkeiten für die Lehrpersonen. Schulsozialarbeitende können Lehrpersonen durch Coaching dabei unterstützen, die Thematik in der Gruppe oder Klasse aufzugreifen, sowie die Lehrpersonen auf benannte Hilfsmittel hinzuweisen. Die ganze

Schule kann somit profitieren, wenn traumathematische Hilfsmittel wie das Bilderbuch durch die Schulsozialarbeit organisiert sowie bereitgestellt werden.

3.7.3 Handlungsmöglichkeiten

Durch die Auseinandersetzung mit der Traumapädagogik und besonders mit Blick auf Herzogs Perspektive ist nun bekannt, dass bereits das Wissen über diese Thematik ein Schritt zu einer traumasensiblen Arbeitsweise ist. Diesbezüglich kann durch das Wissen von neurologischen Abläufen in belastenden Situationen, von starken Gefühlsübertragungen sowie von möglichen Trauma-Reinszenierungen der Blick geschärft und die Arbeitsweise der Schulsozialarbeitenden ganzheitlicher traumasensibel gestaltet werden.

Im Fokus auf die Kinder und Jugendlichen als Teil der Zielgruppe von Fachpersonen der Schulsozialarbeit, kann das **Wissen über mögliche traumatische Ereignisse** im schulpflichtigen Alter zur präventiven Arbeit hinsichtlich der psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern beitragen. So können zum Beispiel Schulsozialarbeitende Kinder und Jugendliche, deren Eltern die Trennung und/oder Scheidung vollziehen, in diesem Prozess unterstützen und begleiten. Schülerinnen und Schüler, welche durch einen Umzug oder durch Verlangsamung (ehem. Wiederholung) die Klasse wechseln müssen, können in der Rolle des «neuen» Schülers oder der «neuen» Schülerin begleitet werden. Auch schulische Misserfolge und auffälliges Verhalten sollen dabei ins Auge gefasst werden. Wechselt ein Schüler oder eine Schülerin schulintern die Klasse oder zieht neu dazu, ist es für die Lehrpersonen ein offensichtlicher Wechsel des betroffenen Schülers oder der betroffenen Schülerin. Die Schulsozialarbeitenden sollten diesbezüglich von Lehrpersonen informiert werden, damit eine Unterstützung ermöglicht werden kann. Findet jedoch kein offensichtlicher Wechsel statt, ist die Schulsozialarbeit darauf angewiesen, dass die Schülerin oder der Schüler von sich aus zum Beispiel von der Trennung ihrer oder seiner Eltern berichtet. Dabei kann die Schwierigkeit auftreten, dass Schülerinnen und Schüler von privaten Problemen in der Familie eher nicht die Schulsozialarbeitenden einweihen. Damit diese Möglichkeit jedoch besteht, muss eine **tragfähige Beziehung** zwischen der Fachperson der Schulsozialarbeit und Schülerin oder Schüler aufgebaut werden. Laut Herzog sollten sich Schulsozialarbeitende der **Übertragungsmechanismen** bewusst sein und diesbezüglich handeln und Vorkehrungen treffen, damit eine Beziehung zwischen Fachperson und Schülerin oder Schüler besser entstehen kann. Zudem hat sich herausgestellt, dass besonders **Vertrauen** in der Arbeit der Schulsozialarbeit ein wichtiges Kriterium ist. Werden jedoch traumatisierte Kinder und Jugendliche betrachtet, so wird bei ihnen eine tiefe Erschütterung im Vertrauen gegenüber der Umwelt, in sich selbst und in Beziehungen festgestellt. Kühn will dabei durch den emotional-

orientierten Dialog das Vertrauen der betroffenen Person (wieder)herstellen. Die traumatisierte Person soll vorerst lernen wieder neu zu fühlen, danach wiederum lernen neu zu denken. Damit die betroffene Person den Umgang mit den eigenen Emotionen (wieder) erlernen kann, benötigt es eine **behutsame, geduldige und aushaltende Begleitung**. Schülerinnen und Schüler finden durch die Verlässlichkeit und Schweigepflicht der Schulsozialarbeitenden Vertrauen, wie auch durch bereits positiv gemachte Erfahrungen und Sympathie. Können Fachpersonen der Schulsozialarbeit durch eine behutsame, geduldige und aushaltende Art eine stetige Begleitung ermöglichen, so kann dies das Vertrauen der bereits belasteten Schülerinnen und Schüler stärken.

Zu Beginn dieser Thesis wurde betont, dass in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen die psychische Gesundheit verstärkt zu beachten ist, da die Erfassung dieser in der jungen Lebensphase durch unterschiedliche Aspekte zusätzlich erschwert wird. Dies zum Beispiel im Hinblick auf die unterschiedliche Wahrnehmung des Verhaltens in der Selbsteinschätzung von Kindern und Jugendlichen gegenüber der Fremdeinschätzung der Erwachsenen. Zudem die Tatsache, dass in dieser Lebensphase entwicklungsbedingte Auffälligkeiten aufkommen, welche somit nicht durch eine psychische Erkrankung zu erklären sind. Somit sind epidemiologische Zahlen zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendliche nur begrenzt vorhanden, wobei diese als Grundlage für die Prävention gelten. An dieser fehlenden Grundlage darf jedoch die präventive Arbeit für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen nicht scheitern. In Bezug zur «Pädagogik des sicheren Ortes» (Kühn 2006) können wie folgt durch die Schulsozialarbeit präventive Interventionen stattfinden.

Die **Prävention** als vorbeugende Massnahme kann dazu dienen, im Voraus bereits Rahmenbedingungen und Ressourcen zu schaffen, damit die psychische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen gestärkt sowie geschützt wird. Hinsichtlich der Gesundheitsförderung gilt die Prävention in der Schulsozialarbeit bereits zum Tätigkeitsfeld der Fachpersonen. Wird nun dabei Bezug auf Kühns Auseinandersetzung mit dem «inneren und äusseren sicheren Ort» genommen, sollten Fachpersonen ihren Blick auf institutionelle und zwischenmenschliche Gewalt richten und somit präventiv gegen Gewalt vorgehen. Durch den Blick der pädagogischen Triade soll hierbei auch auf unterschiedlicher Ebene interveniert werden. Die Schulsozialarbeit mit ihrem breiten Tätigkeitsfeld ist dabei in der idealen Position, sowohl institutionelle als auch zwischenmenschliche Prävention umzusetzen. So kann auf Ebene der Schüler und Schülerinnen im Einzelfall, in Gruppen oder im Klassengefüge präventiv gegen Gewalt vorgegangen werden. Ausserdem kann auf der Ebene der Fachpersonen mit den Lehrpersonen sowie auf Ebene des Systems Schule mit der Schulleitung in der Schulentwicklung vorgegangen werden. Betreffend diesen unterschiedlichen Ebenen, ist die Schulsozialarbeit in einer idealen Position, um im Sinne der

«Pädagogik des sicheren Ortes» nach Kühn (2016) vorzugehen. So kann die Fachperson der Schulsozialarbeit in der Einzelfallberatung einen «**emotional-orientierten Dialog**» herstellen und somit als «**Sprachforscherin**» tätig sein. In der Weiterentwicklung des Systems Schule und dem eigenen Angebot können die Schulsozialarbeitenden als «**Sicherheitsbeauftragte**» vorgehen, damit es gelingt, einen «sicheren Ort» für Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Zudem kann in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung ein «**geschützter Handlungsraum**» für Schulsozialarbeitende und andere Fachpersonen entstehen, damit die Fachperson der Schulsozialarbeit wie auch die Lehrpersonen in einem geschützten Rahmen als «**Entwicklungshelfer und Entwicklungshelferinnen**» für die Schülerinnen und Schüler handeln können. Der ganzheitliche, systemische sowie lebensweltorientierte Blick der Schulsozialarbeit kann dabei diesen ganzen Prozess unterstützen. Zudem kann die Fachperson der Schulsozialarbeit als Professionelle der Sozialen Arbeit auf sozialpolitischer Ebene agieren und mögliche strukturelle Gewalt oder Ungleichberechtigung im System Schule aufdecken.

Die Schulsozialarbeit kann in ihrem präventiven Vorgehen somit auf individueller Ebene arbeiten und in der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern als eine Ressource für deren psychische Gesundheit dienen. Auf systemischer Ebene sollen (weitere) traumatische Erlebnisse verhindert werden, womit alle Kinder und Jugendliche von der präventiven Arbeit der Schulsozialarbeit profitieren können. Die Schule soll als ein «sicherer Ort» für Schülerinnen und Schüler sowie für Fachpersonen gestaltet werden. Doch was bedeutet dies nun genau? Was wird unter «sicher» verstanden?

3.7.4 Die Schule als «sicherer Ort»

Kühn benennt den «äusseren sicheren Ort» als ein verlässlicher und einschätzbarer Lebensraum. Wobei nur durch diese äussere Sicherheit auch ein «innerer sicherer Ort» entstehen kann. Dabei soll Vertrauen in die Umwelt und in sich selbst wiedergefunden werden. Die betroffene Person muss somit wieder überzeugt werden, dass ihre Umwelt wie auch die eigene Person zuverlässig sein kann. Die Glaubenssätze: «Ich kann mir nicht trauen, ich konnte mir selbst nicht helfen!» sowie «Niemand anders konnte mir helfen!» müssen in Vergessenheit geraten. Dies gelingt mit neuen positiven Erfahrungen mit der Umwelt, mit Beziehungen und mit der eigenen Person. Damit diese Erfahrungen gelingen können, braucht es zuerst sichere Rahmenbedingungen und somit einen «äusseren sicheren Ort».

Es kann somit davon ausgegangen werden, dass in der Schule zuerst ein «äusserer sicherer Ort» geschaffen werden muss, bevor die Schülerinnen und Schüler in ihre Umwelt, in Beziehungen und in sich selbst (wieder) vertrauen fassen können. Wie obengenannt hat die

Fachperson der Schulsozialarbeit in ihrem Tätigkeitsfeld die Möglichkeit, durch die Weiterentwicklung der Schule, die Rahmenbedingungen begünstigend zu beeinflussen. Zudem muss bedacht werden, dass die Fachpersonen im sozialen Umfeld der Kinder und Jugendlichen einen Teil zu deren «äusserer sicherer Ort» beitragen. Damit dieser Beitrag förderlich ist, benötigen die Fachperson am Arbeitsort ebenfalls einen «sicheren Ort», was Kühn als «geschützter Handlungsraum» definiert. So können die Schulsozialarbeitenden auf systemischer Ebene auch diesen Handlungsraum für alle beteiligten Fachpersonen der Schule förderlich weiterentwickeln.

Herzog fokussiert sich beim «sicheren Ort» mehr auf das Individuum und lässt dieses benennen, was es benötigt, um sich sicher zu fühlen. In der Einzelfallberatung können die Schulsozialarbeitenden wiederum diesen Fokus setzen und für den Schüler oder die Schülerin in einem kleineren Rahmen und somit in den Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit sowie anhand der eigenen Person einen «äusseren sicheren Ort» gestalten. In Beratungssituationen wird gemeinsam besprochen, was der betroffene Schüler oder die betroffene Schülerin benötigt, um sich sicher zu fühlen und was er oder sie für seinen bzw. ihren «inneren sicheren Ort» in der Aussenwelt benötigt.

Für die Schulsozialarbeit gilt somit herauszufinden, wie Schülerinnen und Schüler ihren «sicheren Ort» definieren und wie entsprechende Rahmenbedingen gestaltet werden können, sodass sich Kinder und Jugendliche im System Schule sicher fühlen, damit das Vertrauen in die Umwelt, in Beziehungen und in sich selbst (wieder) hergestellt werden kann. Zudem gilt herauszufinden, welche Rahmenbedingungen einen «geschützten Handlungsraum» für die Fachpersonen begünstigen kann.

3.7.5 Gefühl von Sicherheit

Der Mensch braucht Sicherheit, damit die Notfallreaktionen nicht mehr benötigt werden und die Achse sich schlafen legen kann. Fühlt sich eine Person sicher, so kann sie unbegrenzt auf ihr gelerntes Können zurückgreifen. Kühn benennt Sicherheit in Bezug zum «äusseren sicheren Ort» als Lebensraum, der verlässlich, einschätzbar, bewältigbar sowie gewaltfrei ist. In Bezug zum «inneren sicheren Ort» benennt er vor allem das Gefühl von Vertrauen in sich selbst sowie in die Umwelt und in Beziehungen zu anderen. Herzog benennt ebenfalls, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Schule sicher fühlen sollen und dass die Vernunft wieder an die Macht kommen kann, wenn sich der Mensch sicher fühlt. Herzog nimmt dabei Bezug auf einen im Menschen innewohnenden «sicheren Ort», der dem Menschen ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit vermitteln kann.

Zusammenfassend ist das Gefühl von Sicherheit ein positives Wohlbefinden, welches differenziert und individuell anders verstanden werden kann, wodurch die Schulsozialarbeit dazu herausgefordert ist, herauszufinden wie Schülerinnen und Schüler das Gefühl von Sicherheit definieren und wie sich dieses im Schulalltag umsetzen lässt.

4 Schlussfolgerungen und weiterführende Gedanken

Es darf zusammengefasst werden, dass die Auseinandersetzung mit der «Pädagogik des sicheren Ortes» nach Kühn (2006) und der Auseinandersetzung von «Trauma und Schule» nach Herzog (2016) unterschiedliche Ansatzpunkte für die Schulsozialarbeit im Hinblick auf die psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern bietet. Das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit konnte durch diesen Blickwinkel erweitert und differenziert betrachtet werden. Folglich werden unterschiedliche Ansatzpunkte weitergedacht und aufkommende Fragen formuliert.

Für die Schulsozialarbeit gilt nun herauszufinden, welche Kriterien in der Schule erfüllt werden müssen, damit sich Schülerinnen und Schüler in der Schule wohl fühlen. Dies im Hinblick auf Rahmenbedingungen, wie auch auf die Infrastruktur der Schule oder die zwischenmenschliche Begegnung im Sinne des Schulklimas. Es kann jedoch bereits davon ausgegangen werden, dass die Schule als ein «äusserer sicherer Ort», und somit als ein realer Ort in der Aussenwelt, Rahmenbedingungen aufweisen muss, um traumatische Ereignisse möglichst zu verhindern. Somit wird der Mensch, welcher sich in diesem Ort bewegt, vor Gefahren und Überforderung geschützt, indem diese abgewendet werden. Da ein Trauma aus dem Zusammenspiel eines Ereignisses und den Ressourcen des betroffenen Menschen entsteht, kann jegliche Situation ein traumatisches Erlebnis werden, womit Traumatisierungen nicht gänzlich verhindert werden können. So schützt der «äussere sichere Ort» den Menschen zusätzlich vor Traumafolgestörungen, indem er Ressourcen bereitstellt, damit Herausforderungen gemeistert und die Erlebnisse verarbeitet werden können. Dies können Schulsozialarbeitende sein – durch ihr Beziehungsangebot –, die Stärkung des sozialen Umfeldes oder materielle Güter, sowie weitere individuelle Ressourcenaktivierungen durch die Fachpersonen. Wie sich solche Gefahren – wie Gewalt oder Mobbing – im System Schule zeigen, gilt für die zuständige Schulsozialarbeit herauszufinden. In der interdisziplinären Kooperation mit Lehrpersonen gilt es, diese in der Traumathematik zu coachen und Wissensbestände bereitzustellen, damit durch Unwissenheit der Fachperson nicht (weiter) verletzt wird.

Somit muss der Fokus nicht nur auf das Gefühl von Sicherheit gerichtet werden, sondern es gilt auch zu verstehen, vor welchen Gefahren jeweils in diesem spezifischen Schulsystem

geschützt werden muss und entsprechend herauszufinden wie es aus der Sicht der Schulsozialarbeit darauf zu reagieren gilt.

- Wie definieren Schülerinnen und Schüler an unserer Schule das Gefühl von Sicherheit?
- Welche Faktoren beeinflussen das Gefühl von Sicherheit bei Kindern und Jugendlichen an Schulen?
- Welche Gefahren lauern in unserer Schule für Kinder und Jugendliche und wie kann die Fachperson der Schulsozialarbeit die Sicherheit der Schülerinnen und Schüler gewährleisten?

Meines Erachtens lohnt es sich den lebensweltorientierten Blick ganzheitlich auf die Gemeinde oder auf das Stadtviertel der Schule zu richten. So kann sich die Schulsozialarbeit fragen, ob sich die Thematik in den Schulen von städtischen und ländlichen Regionen sowie von reicheren oder ärmeren Stadtvierteln unterscheidet. Das Angebot der Schulsozialarbeit kann dadurch im Hinblick auf den «sicheren Ort» entsprechend angepasst werden bezüglich unterschiedlicher Problematiken und unterschiedlichen Wahrnehmungen von Sicherheit. Durch ihre vernetzte Arbeitsweise können die Schulsozialarbeitenden mit ausserschulischen Fachstellen wie der Suchtstelle oder der Gemeinwesenarbeit zusammenarbeiten und müssen sich kooperativ folgenden Fragen stellen:

- Welche Faktoren in der Umgebung unserer Schule beeinflussen das Gefühl von Sicherheit bei den Schülerinnen und Schülern?
- Welche Gefahren lauern in unserer Gemeinde für Kinder und Jugendliche und wie können die schulinternen und ausserschulischen Fachpersonen darauf reagieren?

In Bezug zum «inneren sicheren Ort», welcher als ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit im Menschen innewohnt, kann es sich dabei um Gefühle von Mut, Willen und Kraft handeln, sich der überfordernden Aussenwelt zu stellen. Dabei können Hilfsmittel oder Strategien den Menschen unterstützen sich in herausfordernden Situationen den eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden. Die Schulsozialarbeitenden können hierbei die überfachlichen Kompetenzen stärken, wie zum Beispiel die Selbstwirksamkeit oder das Selbstvertrauen der Schüler und Schülerinnen, sowie Hilfsmittel oder Strategien anbieten welche Schülerinnen und Schüler in herausfordernden Situationen unterstützen und anwenden können.

- Wie können überfachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch die Schulsozialarbeitenden gefördert werden, damit diese als Ressourcen für Kinder und Jugendliche dienen können?

- Welche Hilfsmittel und Strategien können Schulsozialarbeitende anbieten, damit Kinder und Jugendliche diese in ihrem Schulalltag anwenden können, um sich sicher zu fühlen?

Damit die Schulsozialarbeit im Hinblick auf die «Pädagogik des sicheren Ortes» und die Traumapädagogik in Bezug zum System Schule ihr volles Potential abrufen kann, müssen die Fachpersonen der Schulsozialarbeit mehr in die Weiterentwicklung der Schulen integriert werden als bisher. Dabei gilt es die interdisziplinäre Kooperation zu fördern und das System Schule als ein «geschützter Handlungsraum» für alle beteiligten Fachpersonen zu gestalten. Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit sollten sich auf Ebene der Fachpersonen Konflikte und Problematiken an der Schule bewusst werden, um durch ihr fachspezifisches Wissen intervenieren zu können. Dabei können Austauschgefässe wie Intervisionen oder Supervisionen angesetzt oder fachliche Beratung von betrieblichen Sozialarbeitenden eingeholt werden. Für die Schulsozialarbeitenden müssen bestimmte Rahmenbedingungen wie feste Räumlichkeiten in Schulhäusern gewährleistet sein, damit eine individuelle und ganzheitliche traumapädagogische Arbeitsweise gegenüber Schülerinnen und Schülern gewährleistet werden kann. Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit und das System Schule müssen sich des Potenzials der Schulsozialarbeit bewusst werden und sie besonders in der Prävention zur Gesundheitsförderung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen einsetzen und sie unterstützen, damit Schulsozialarbeitende einen traumapädagogischen Beitrag leisten und ihren Auftrag vollumfänglich gewährleisten können.

- Welche Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, damit die Schulsozialarbeit in der Schulentwicklung aktiv mitwirken kann?
- Welche Faktoren müssen erfüllt sein, damit von einem «geschützten Handlungsraum» für die Fachpersonen gesprochen werden kann?

Damit eine qualitative Unterstützung durch die Schulsozialarbeit gewährleistet werden kann – dies mit oder ohne traumasensibler Arbeitsweise – müssen sich meines Erachtens die Fachpersonen der Schulsozialarbeit ihrem vollumfänglichen Tätigkeitsfeld bewusst sein und deren Auftrag im System Schule geklärt sein. Die transparente Kommunikation der schulsozialarbeiterischen Dienstleistung soll gewährleisten, dass jede berechnigte Person auf die Unterstützung der Schulsozialarbeitenden zählen kann. Besonders Kinder und Jugendliche müssen eine Sinnhaftigkeit in der Schulsozialarbeit erkennen, damit sie diese in Anspruch nehmen, wenn sie Unterstützung benötigen. So stellt sich abschliessend die Frage: Wie erreichen die Dienstleistungen der Schulsozialarbeit Kinder und Jugendliche an Schulen, damit Schülerinnen und Schüler bei jeglichen Problemen ihrer Lebenslage deren Hilfeleistung in Anspruch nehmen?

Literaturverzeichnis

- AvenirSocial/ Schulsozialarbeitsverband (Hg.) (o.J.). Leitbild AvenirSocial/ Schulsozialarbeitsverband o.J. Soziale Arbeit in der Schule. In: <https://ssav.ch/de/> [Zugriffsdatum: 13.12.2020]
- Baier, Florian (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier, Florian/ Deinet, Ulrich (Hg.) (2011). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Auflage. Verlag Barbara Budrich. S.61-81
- Baier, Florian (2011b). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmuster der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian/ Deinet, Ulrich (Hg.) (2011). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Auflage. Verlag Barbara Budrich. S. 135-158
- Bundesamt für Statistik (o.J. a). Scheidungen, Scheidungshäufigkeit In: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home.html> [Zugriff: 20.04.21]
- Bundesamt für Statistik (o.J. b). Psychische Erkrankungen und Gesundheit In: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home.html> [Zugriffsdatum: 01.07.2021]
- Croos-Müller, Claudia (2011). Kopf hoch. Das kleine Überlebensbuch. Soforthilfe bei Stress, Ärger und anderen Durchhängern. 13. Auflage. München: Kösel-Verlag
- Croos-Müller, Claudia (2017). Alles Gut. Das kleine Überlebensbuch. Soforthilfe bei Belastung, Trauma & Co. 4. Auflage. München: Kösel-Verlag
- Dilling, H./ Freyberger H.J. (Hg.) (2012). Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen. Nach dem Pocket Guide von J.E. Cooper. 6. Überarbeitete Auflage entsprechend ICD-10-Gm. Bern: Verlag Hans Huber
- Ding, Ulrike (2013). Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In: Bausum, Jacob/Besser, Lutz Ulrich/Kühn, Martin/Weiss, Wilma (Hg.) (2013). Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3. Auflage. Weinheim: Juventa. S.56 - 67
- Dudenredaktion (o.J. a): «Vertrauen» auf Duden online. In: <https://www.duden.de/> [Zugriffsdatum: 17.12.2021]

- Dudenredaktion (o.J. b): «Sicherheit» auf Duden online. In: <https://www.duden.de/>
[Zugriffsdatum: 06.01.2022]
- Durtschi, Helena (2001). Schulsozialarbeit: Antwort auf Schule und Familie im Wandel: ein neues Arbeitsfeld für die SozialarbeiterInnen etabliert sich. In: Zeitschrift für Sozialhilfe: ZESO. Jg. 2001. Band 98. S.133 - 136
- Eckard, Jo (2005). Kinder und Trauma. Was Kinder brauchen, die einen Unfall, einen Todesfall, eine Katastrophe, Trennung, Missbrauch oder Mobbing erlebt haben. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Gahleitner, Silke Brigitta/ Rothdeutsch-Granzer, Christina (2016). Traumatherapie, Traumaberatung und Traumapädagogik. Ein Überblick über aktuelle Unterstützungsformen zur Bewältigung traumatischer Erfahrungen. In: Psychotherapie Forum (2016). 21. Veröffentlicht: 08.11.2016. Wien: Springer Verlag. S. 142 – 148
- Gahleitner, Silke Birgitta/ Andreae de Hair, Ingeborg/Weinberg, Dorothea/Weiss, Wilma (2017). Traumapädagogische Diagnostik und Intervention. In: Gahleitner, Silke Birgitta/ Hensel, Thomas/ Baierl, Martin/ Kühn, Martin/ Schmid, Marc (Hg.) (2017) Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. 3. Unveränderte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Cos S.251 – 279
- Hantke, Lydia/ Görge, Hans-Joachim (2012). Handbuch Traumakompetenz. Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik. Paderborn: Junfermann Verlag
- Hascher, Tina/Bailod, Jürg (2000). Auf der Suche nach dem Wohlbefinden in der Schule. In: Zeitschrift Schweizer Schule. Jg. 2000. Band 87. S.3 - 12
- Herzog, Marianne (2016). Trauma und Schule. Seelische Verletzungen und ihre Auswirkungen auf den Schulalltag. Damit wir im Schulalltag mit schwierigen Situationen besser umgehen können. 6. überarbeitete Auflage. Oberhof
- Herzog, Marianne (2019). Der «sichere Ort». Traumapädagogik aus der Praxis für die Praxis. In: Natarajan, Radnika (Hg.) (2019). Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherung. Wiesbaden: Springer VS. S. 293 - 305
- Herzog, Marianne (o.J.). Marianne Herzog. URL: <https://www.marianneherzog.com/>
[Zugriffsdatum: 23.08.2021]
- Herzog, Marianne/ Hartmann Wittke, Jenny (2021). Lily, Ben und Omid. Drei Kinder machen sich auf den Weg, ihren «sicheren Ort» zu finden. 6. Auflage. Oberhof: Top Support GmbH

- Hostettler, Ueli/ Pfiffner, Roger/ Ambord, Simone/ Brunner, Monique (2020). Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen. 1. Auflage. Bern: hep Verlag
- Konsortium PISA.ch (2019). PISA 2018. Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Bern und Genf: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch
- Kühn, Martin (2006). Bausteine einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“ – Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit traumatisierten Kindern in der Jugendhilfe. Vortragsmanuskript, Merseburg. URL: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf [Zugriffsdatum: 7.12.2020]
- Kühn, Martin (2011). Trauma als Destruktion des Dialogs mit dem Selbst, der Umwelt und dem Leben an sich. In: Sozial Extra, 11. Praxis aktuell: Trauma und Gewalt. S. 12-15
- Kühn, Martin (2013a). «Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!». Anmerkungen zum Begriff Traumapädagogik. In: Bausum, Jacob/Besser, Lutz Ulrich/Kühn, Martin/Weiss, Wilma (Hg.) (2013). Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3. Auflage. Weinheim: Juventa. S.24 - 37
- Kühn, Martin (2013b). Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bausum, Jacob/Besser, Lutz Ulrich/Kühn, Martin/Weiss, Wilma (Hg.) (2013). Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3. Auflage. Weinheim: Juventa. S.138 - 148
- Kühn, Martin (2017). Traumapädagogik – von einer Graswurzelbewegung zur Fachdisziplin. In: Gahleitner, Silke Birgitta/ Hensel, Thomas/ Baierl, Martin/ Kühn, Martin/ Schmid, Marc (Hg.) (2017) Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. 3. Unveränderte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. S. 19 – 26
- Kühn, Martin/Bialek, Julia (2017a). Traumatisierte Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen: Zum Auftrag der Pädagogik. In: Gahleitner, Silke Birgitta/ Hensel, Thomas/ Baierl, Martin/ Kühn, Martin/ Schmid, Marc (Hg.) (2017) Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. 3. Unveränderte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. S. 225 – 238
- Kühn, Martin/ Bialek, Julia (2017b). Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

- Landolt, Markus A./ Schnyder, Ulrich/ Schönbucher, Verena/ Mohler-Kuo, Meichun (2013). Trauma Exposure and Posttraumatic Stress Disorder in Adolescents: A National Survey in Switzerland. In: Journal of Traumatic Stress, 26. S. 209-216
- Möhrlein, Gerald/ Hoffart, Eva-Maria (2017). Traumapädagogische Konzepte in der Schule. In: Gahleitner, Silke Birgitta/ Hensel, Thomas/ Baierl, Martin/ Kühn, Martin/ Schmid, Marc (Hg.) (2017) Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. 3. Unveränderte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. S. 91 -102
- Pausch, Markus J./Matten Sven J. (2017). Trauma und Traumafolgestörung. In Medien, Management und Öffentlichkeit. Wiesbaden: Springer
- Pötter, Nicole (2018). Schulsozialarbeit. 2. Aktualisierte Auflage. Freiburg bei Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Reddemann, Luise (2020). Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie. Ein Mitgeföhl- und Ressourcen-orientierter Ansatz in der Psychotraumatologie. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schmid, Marc (2013). Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe: „Traumasensibilität“ und „Traumapädagogik“. In: Fegert, Jörg M./Ziegenhain, Ute/Goldbeck, Lutz (Hg.) (2013). Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 36-60
- Schulsozialarbeitsverband (2019). Argumentarium für Schulsozialarbeit als an der Schule integrierte, eigenständige Fachstelle. In: <https://ssav.ch/de/> [Zugriffsdatum: 12.11.2021]
- Schulze, Heidrun/ Loch, Ulrike/ Gahleitner, Silke Brigitta (Hg.) (2012). Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Tuch, Alexandre/ Schuler, Daniela (2020). Psychische Gesundheit. In: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium: Peter, Claudio/ Diebold, Monika/ Delgrande Jordan, Marina/ Dratva, Julia/ Kickbusch, Ilona/ Stronski, Susanne (Hg.). Gesundheit in der Schweiz - Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Nationaler Gesundheitsbericht 2020. Bern: Hogrefe. S. 108 - 133
- Volksschulamt Kanton Solothurn (2018). Leitfaden Spezielle Förderung. URL: https://so.ch/fileadmin/internet/dbk/dbk-ysa/Foerdern/Spezielle_Foerderung/leitfaden_spezielle_f%C3%B6rderung_webversion.pdf [Zugriffsdatum: 22.07.2021]

- WHO (2019). Psychische Gesundheit – Faktenblatt. URL: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/404853/MNH_FactSheet_DE.pdf
[Zugriff 06.07.2021]
- Weiss, Wilma (2013). «Wer macht die Jana wieder ganz?» Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In: Bausum, Jacob/Besser, Lutz Ulrich/Kühn, Martin/Weiss, Wilma (Hg.) (2013). Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3. Auflage. Weinheim: Juventa. S.14 - 23
- Weiss, Wilma (2016). Traumapädagogik: Entstehung, Inspiration, Konzepte. In: Weiss, Wilma/Kessler, Tanja/Gahleitner, Silke B. (Hg.) (2016). Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Weiss, Wilma (2021). Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. 9. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Wicki, Werner/ Bürgisser, Titus (2008). Praxishandbuch Gesunde Schule. Gesundheitsförderung verstehen, planen und umsetzen. Bern: Haupt
- Zito, Dima/Martin, Ernest (2016). Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die pädagogische Triade (Kühn 2006 zit. nach Kühn 2017:23).....	14
Abbildung 2: "Pädagogik des sicheren Ortes" (Kühn 2007 zit. nach Kühn 2013a:32)	15
Abbildung 3: Stufen der Partizipation (Kühn 2013b:140)	18
Abbildung 4: Die Vernunft regiert (Herzog/Hartmann Wittke 2021)	22
Abbildung 5: Die Echse regiert (Herzog/Hartmann Wittke 2021)	23
Abbildung 6: Die Antenne ist hoch sensibel (Herzog/Hartmann Wittke 2021)	24
Abbildung 7: Übung "Kopf hoch" (Croos-Müller 2011)	25
Abbildung 8: Dramadriek in Anlehnung von Karpman (Herzog 2016:27)	27