

Traumapädagogik als Alltagspädagogik

Traumapädagogische Inhalte und Haltung
im Arbeitsalltag von Fachkräften
in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Nico Fischer, BA

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Univ.-Prof. Dr. phil. Arno Heimgartner

Graz, 2022

Zusammenfassung

Die Traumapädagogik hat sich im Lauf der letzten Jahre als pädagogische Fachdisziplin etabliert. Viele Inhalte und Methoden fokussieren die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, welche auch in Österreich eines der primären Handlungsfelder der Sozialpädagogik darstellt. Besonders die Haltung, auf welcher traumapädagogische Denk- und Handlungsweisen fundieren, ist von hoher Relevanz. Die vorliegende Masterarbeit setzt sich das Ziel, zu erarbeiten, inwiefern eben diese Inhalte, Methoden und Haltungen in den Alltag der stationären Kinder und Jugendhilfe einfließen. Um die zentrale Fragestellung beantworten zu können wurden sieben narrative Interviews mit Sozialpädagog*innen aus diesem Feld geführt, welche in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse strukturiert und interpretiert werden. Somit ergibt sich ein Einblick in den Arbeitsalltag von Sozialpädagog*innen und wie sich die Umsetzung von Traumapädagogik als Alltagspädagogik gestaltet. Es kann gezeigt werden, dass traumapädagogische Inhalte in vielen Alltagssituationen miteinfließen, wobei jedoch einzelne Teilaspekte in Zukunft noch stärker fokussiert werden sollten.

Abstract

In recent years trauma pedagogy managed to establish itself as a pedagogical discipline. Many contents and methods focus on stationary children and youth welfare, which in Austria, can be regarded as one of the primary social pedagogical fields. Being the basis on which trauma pedagogical knowledge builds, the underlying stance is of utmost relevance. This master thesis sets out to explain how these matters, methods and attitudes unfold in everyday life in the field of stationary children and youth welfare. To answer the research question seven narrative interviews with professional pedagogues, interpreted with qualitative content analysis, are utilized. These findings offer a glimpse into the work of trauma pedagogues, and how trauma pedagogy finds implementation into their day-to-day life. In summary trauma pedagogical matters, methods and stances occur in various situations daily, lest selected aspects may hold greater promise if they become more of a focal point in the future.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1. Stationäre Kinder- und Jugendhilfe in Österreich.....	9
1.1 Heimerziehung – von ‚Besserungsanstalten‘ zur traumapädagogischen Kinder- und Jugendwohngemeinschaft.....	9
1.2 Historie in Österreich.....	10
1.3 Aktuelle Situation in Österreich	12
1.4 Kinder und Jugendliche in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe	14
2. Einführung in die Psychotraumatologie.....	16
2.1 Neurobiologische Grundlagen	16
2.2 Traumata – Begriffsbestimmung und Merkmale.....	18
2.3 Symptomatiken und Folgeerscheinungen.....	19
2.3.1 Dissoziation.....	19
2.3.2 Trigger.....	20
2.3.3 Flashbacks	20
3. Traumapädagogik	21
3.1 Entstehungskontext und Begriffsdefinition	22
3.2 Einflüsse und Bezugswissenschaften	24
3.2.1 Reformpädagogik.....	24
3.2.2 Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik	25
3.2.3 Psychoanalyse und psychoanalytische Pädagogik.....	25
3.2.4 Pädagogik der Befreiung.....	26
3.2.5 Milieuthérapeutische Konzepte	27
3.2.6 Erziehungs- und Bildungswissenschaft	27
3.2.7 Bindungstheorie und Resilienzforschung	28

3.3	Inhalte der Traumapädagogik	29
3.3.1	Pädagogik des „sicheren Ortes“	29
3.3.2	Selbstbemächtigung	33
3.3.3	Gesellschaftliche Dimension	37
3.4	Die (trauma-)pädagogische Haltung	38
3.4.1	Die Annahme des guten Grundes	39
3.4.2	Wertschätzung	40
3.4.3	Partizipation	41
3.4.4	Transparenz	42
3.4.5	Spaß und Freude	43
3.4.6	Weiterführende Aspekte	44
3.5	Traumpädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe	45
3.6	Traumapädagogische Methoden für die sozialpädagogische Praxis in der stationären Kinder- und Jugendhilfe	47
3.6.1	Weil-Fragen	47
3.6.2	Notfallkoffer	48
3.6.3	Atemübungen	49
3.6.4	Erdung und Raumwahrnehmung	49
3.6.5	Beruhigende Aktivitäten	50
3.6.6	Sonstige Methoden	50
4.	Spezifika des Arbeitsumfeldes der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich ...	52
4.1	Alltagsgestaltung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe	52
4.1.1	Allgemeine Rahmenbedingungen und gesetzliche Vorgaben	53
4.1.2	Bedeutung des Alltags für Kinder, Jugendliche und Betreuer*innen	57
4.2	Herausfordernde Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen	59
4.3	Zum Umgang mit Regeln	61
4.4	Bezugsbetreuung	63

4.5 Bindung durch Beziehung	64
4.6 Gruppendynamik	65
4.7 Resilienzförderung.....	67
4.8 Elternarbeit und Arbeit mit dem Herkunftssystem.....	68
4.9 Institutionelle und interdisziplinären Vernetzung	69
5. Resümierende Betrachtung Theorieteil.....	70
6. Methodik.....	72
6.1 Das narrative Interview	73
6.2 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung.....	74
6.3 Erhebung, Reflexion und Limitation	76
6.4 Auswertungsmethode	76
7. Auswertung und Diskussion	77
7.1 Alltagsgestaltung	77
7.2 Traumapädagogische Haltung im Alltag.....	81
7.2.1 Die Annahme des guten Grundes	81
7.2.2 Wertschätzung.....	82
7.2.3 Partizipation	83
7.2.4 Transparenz.....	84
7.2.5 Spaß und Freude	84
7.3 Traumapädagogische Methoden und Inhalte im Alltag	85
7.4 Eskalative Situationen und herausfordernde Verhaltensweisen im Alltag.....	88
7.5 Der Umgang mit Regeln und Strukturen im Alltag.....	91
7.6 Beziehungsgestaltung und Resilienzförderung im Alltag	94
7.7 Gruppendynamik im Alltag	96
7.8 Bezugsbetreuung	98

7.9 Elternarbeit und interdisziplinäre Vernetzung.....	100
8. Resümee und Darstellung zentraler Erkenntnisse.....	104
9. Ausblick	107
Literaturverzeichnis.....	108
weiße Literatur.....	108
graue Literatur	127
Onlinequellen.....	129
empirisches Material.....	130
Abbildungsverzeichnis	131
Abkürzungsverzeichnis	132
Gendersensible Sprache	133
Interviewfragen	134

Einleitung

Die Schlagworte Trauma, Traumatisierung, traumatisierte Kinder und Jugendliche, aber auch Traumapädagogik lassen sich in der modernen sozialpädagogischen Fachliteratur und auch in praxisnahen Texten, Konzepten und Fortbildungscurricula (beispielsweise sos-kinderdoerfer.de) häufig und plakativ wiederfinden. Die Tatsache, dass sich die Traumapädagogik als etablierte Fachdisziplin entwickelt hat, lässt sich nicht bestreiten (Kühn 2013a). Nicht lediglich, aber dennoch vor allem im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe existieren eine Vielzahl an Veröffentlichungen mit unterschiedlichen Herangehensweisen an den Themenkomplex. Eine Verknüpfung zwischen traumapädagogischer Theorie und deren praktischer Umsetzung in der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe erscheint demnach auf der Hand zu liegen. Jedoch wird bei einer Differenzierung zwischen theoretischen Auseinandersetzungen, inklusive Konzepten für die Praxis, und der tatsächlich praktischen Umsetzungen bzw. der wissenschaftlichen Betrachtung und Evaluation deutlich, dass sich die Dichte an Veröffentlichungen bereits dünner gestaltet. Einzelne Darstellungen von Fallvignetten, seien es Geschichten von Kindern und Jugendlichen (Ding 2013a; Kühn 2013a; Weiß 2013b; Weiß 2016a) oder die Etablierung traumapädagogischer Konzepte in Einrichtungen (Schirmer 2011; Krautkrämer-Oberhoff/Haaser 2013), sind in der Fachliteratur zwar auffindbar, eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Arbeitsalltag von Fachkräften in der stationären Kinder- und Jugendhilfe stellt aber immer noch eine Forschungslücke dar. Wird die Recherche weiter auf die sozialpädagogische Landschaft in Österreich eingegrenzt, zeigt sich erneut eine deutlich reduzierte Anzahl an Ergebnissen. Genau an diesem Desiderat setzt die vorliegende Masterarbeit an und möchte einen Beitrag zur Verknüpfung zwischen theoretischen traumapädagogischen Wissensbeständen und deren Transformation in die Praxis der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich, mit dem Anspruch somit komplexitätssteigerndes Wissen zu generieren, leisten. Vor diesem Hintergrund wurde daher folgende zentrale forschungsleitende Fragestellung formuliert:

*„Wie verwirklichen Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich traumapädagogische Inhalte und Haltungen in ihrem Arbeitsalltag?“*

Um sich der Beantwortung dieser Fragestellung anzunähern, wird im ersten Kapitel das System der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich beleuchtet. Dabei wird der historische Wandel, inklusive relevanter Reformen, bis hin zu aktuellen Diskursen und Problemstellungen diskutiert und ein spezieller Fokus auf die Situation traumatisierter Kinder und Jugendlicher in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe gelegt. Weiterführend wird in Kapitel 2 eine knappe

Einführung in Grundlagen der Psychotraumatologie und Neurobiologie gegeben, um sich im Rahmen des dritten Kapitels der Traumapädagogik zuwenden zu können. Um ein umfassendes und tiefgehendes Bild vermitteln zu können wird in diesem Kapitel der Entstehungskontext mit Bezug auf relevante wissenschaftliche Einflüsse skizziert, Inhalte der Traumapädagogik erläutert, besonderer Wert auf die traumapädagogische Haltung gelegt und auf die traumapädagogischen Standards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe eingegangen. Darüber hinaus werden spezifische Methoden für die sozialpädagogische Praxis thematisiert. Den Abschluss des theoretischen Rahmens bildet Kapitel 4, in welchem ausführlich diverse Spezifika des Arbeitsumfeldes der stationären Kinder- und Jugendhilfe aufbereitet werden. Der Fokus liegt dabei auf der Alltagsgestaltung, wie sich auch aus der zentralen forschungsleitenden Fragestellung erschließt. Weitere Themen bilden herausfordernde Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen, der Umgang mit Regeln in den Einrichtungen, das System der Bezugsbetreuung, die Bindungstheorie, die Beziehungsgestaltung, gruppenspezifische Aspekte, Resilienzförderung im Alltag, Elternarbeit und die Zusammenarbeit bzw. Vernetzung mit anderen Institutionen.

Methodisch wurde das narrative Interview für die Erhebung gewählt. Unter Zuhilfenahme dieser Methode wurden sieben Interviews mit Fachkräften in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich geführt. Für die Auswertung wurden die angefertigten Transkripte in Anlehnung an die strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring kategorisiert und als direkte Zitate in den Fließtext eingebunden. Daraus resultiert das Kapitel 7 – Auswertung und Diskussion –, in welchem die Erkenntnisse aus der empirischen Erhebung mit Erkenntnissen aus dem theoretischen Rahmen in Kontext gesetzt, interpretiert und diskutiert werden. Zentrale Erkenntnisse der vorliegenden Masterarbeit werden anschließend in Kapitel 8 pointiert zusammengefasst und mit einem Ausblick auf etwaige zukünftige Forschungsvorhaben abgerundet.

1. Stationäre Kinder- und Jugendhilfe in Österreich

„Heimerziehung und die sozialpädagogische Betreuung in sonstigen Wohnformen haben die zentrale Aufgabe, positive Lebensorte für Kinder und Jugendliche zu bilden, wenn diese vorübergehend oder auf Dauer nicht in ihren Familien leben können“ (Günder 2011, 19).

Im nachfolgenden Kapitel wird dargelegt, welchen Stellenwert die stationäre Kinder- und Jugendhilfe in Österreich innerhalb der sozialpädagogischen Landschaft einnimmt. Dafür wird, ohne den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit zu sprengen, in Kapitel 1.1/1.2 erläutert, welchen Wandel die Heimerziehung bzw. stationäre Kinder- und Jugendhilfe historisch durchlaufen hat bzw. durchlaufen musste (Günder 2011), wie sich die aktuelle Situation darlegt (Kapitel 1.3) und abschließend bzw. überleitend wird thematisiert, welche Kinder und Jugendlichen Adressat*innen sind und warum diese in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wohnen (Kapitel 1.4).

1.1 Heimerziehung – von ‚Besserungsanstalten‘ zur traumapädagogischen Kinder- und Jugendwohngemeinschaft

Ein detaillierter historischer Abriss über die geschichtliche Entwicklung der Fremdunterbringung, wie ihn Günder (2011, 20–33) für die Bundesrepublik Deutschland nachzeichnet, ist für die vorliegende Masterarbeit weder zielführend, noch würde es dem zentralen Fokus-Thema, der Traumapädagogik, komplexitätssteigernd dienen. Darüber hinaus würde dies auch in seiner Grundkomplexität nicht ausschließlich, aber unter anderem aufgrund der unsystematischen Forschungslage bezüglich sozialpädagogischer Praxis in Österreich (Scheipl 2003, 13), den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit dezidiert sprengen.¹

Relevant ist jedoch durchaus, inwiefern sich die stationäre Kinder- und Jugendhilfe historisch gewandelt hat und warum dieser Prozess vonstattenging bzw. sogar vonstattengehen musste, da moderne Betreuung in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, „ohne die Rückbesinnung auf ihre historischen Wurzeln und Wege nicht begreifbar“ (Lauermann 2011, 120) ist. Dies weist auch Indikationen für die Etablierung einer Traumapädagogik auf, so nennt beispielsweise Kühn (2013a, 25) die negativ behaftete Historie der Heimerziehung als einen zentralen Wegweiser hin zu einer traumaorientierten Pädagogik.

¹ ein zwar nicht umfassender aber doch recht ausführlicher Beitrag zur Historie rund um die Reformierung der Heimerziehung in Österreich findet sich bei Lauermann (2001)

Ein zentrales Element des negativ konnotierten Images der Heimerziehung stellt die klaffende Diskrepanz zwischen (sozial-)pädagogischem Anspruch und Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen dar (Günder 2011, 19). Daraus und durch die Aufarbeitung und mediale Präsenz diverser Skandale (u.a. Hönigsberger 2013) resultieren negativ behaftete alltagsweltliche Vorstellungen und Assoziationen in der Gesellschaft, welche jedoch häufig einem Bild vergangener Zeiten entsprechen und nicht mehr aktuell sind (Günder 2011, 20; Volksanwaltschaft 2017, 17f.). Darüber hinaus nennt Knapp (2001) noch die „mangelnde Professionalisierung“ (ebd., 77f.) und die „Defizitorientierung“ (ebd., 81f.), als Indikatoren für das Negativimage der Heimerziehung.

Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen und Heimerziehung im Besonderen unterliegen jedoch einem gesellschaftlichen Wandel bzw. Entwicklungsprozess und müssen sich an den Pluralisierungs- bzw. Individualisierungsprozess der modernen Gesellschaft anpassen (ebd., 72–75). Hierzu zählen auch die Pluralität der Lebensformen und somit Diversität der Kindheit, abhängig von Heterogenität, kultureller Vielfalt und ungleichen Zugangschancen zu Bildung² und die wachsende Präsenz der Medien (Fölling-Albers 2008, 42ff.). Wahle (2013, 157) bringt dieses Phänomen auf den Punkt und stellt ebenso einen direkten Bezug zur stationären Kinder- und Jugendhilfe her:

„Das Leben und die Lebenschancen von jungen Menschen haben sich in den letzten Jahren generell rasant verändert. Lebenslagen und Ausgangssituationen von Kindern und Jugendlichen entscheiden heute mehr denn je über gesellschaftliche Teilhabe. Diese Ungleichheit erfordert ohnehin neue politische Haltungen und Konzepte. Kinder und Jugendliche, die im Rahmen von Jugendhilfe untergebracht sind, geraten leicht ‚ins Abseits‘“.

1.2 Historie in Österreich

Historisch betrachtet diente Heimerziehung vor allem als Lösungsansatz zur Armutsbekämpfung bzw. -eindämmung in „Zucht- und Arbeitshäusern“, in welchen „kein großer Unterschied zwischen Armen, Kranken, Irren, Kriminellen, Findel- und Waisenkindern gemacht wurde“ (Scheipl 2003, 20). Diese waren vor allem zur Beherbergung ebendieser devianten Bevölkerungsgruppen und zur Beruhigung der Restgesellschaft zweckdienlich. Zwar versuchten sowohl Maria Theresia als auch Joseph II. mit diversen Ansätzen diese zu reformieren, blieben

² Das Kinderrecht auf „Gleichheit“ stellt nach einer Broschüre, welche den Ist-Stand der Kinderrechte evaluiert und mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam gestaltet wurde, des Netzwerks Kinderrechte Österreich (2020) das Recht mit dem größten Handlungsbedarf aus Sicht der Kinder und Jugendlichen selbst dar.

jedoch mehr oder minder erfolglos. Der entscheidende Paradigmenwechsel in der Jugendwohlfahrt gelang erst mit der Einführung des ABGB (Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch) von 1811, welches erstmal den Schutz und die Erziehung von Minderjähriger als staatliche Verantwortung betrachtete (ebd., 20f.) und auch heute (2022) noch die juristischen Rahmenbedingungen stellt.³ Zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzte dann eine grundlegende strukturelle Trendwende in der Fürsorgeerziehung ein, ‚Besserungsanstalten‘ wurden in ‚Erziehungsanstalten‘ umbenannt, sozialpolitisch änderten sich die Betrachtungsweisen und zunehmend wurde pädagogisch geschultes Personal beschäftigt (ebd., 23). Ein Umdenken hinsichtlich der internen Organisationsstruktur blieb jedoch vorerst noch aus (Lauerermann 2001, 122). Dieses wurde vor allem angestoßen und inspiriert durch die Erkenntnisse der Psychoanalyse, Psychoanalytischen Pädagogik und Individualpsychologie, unter anderem von August Aichhorn (u.a. 1931), Siegfried Bernfeld (ausführlich Kaufhold 2010) oder auch Anna Freud (u.a. 1936; 1965), bevor sie durch die Auswirkungen des Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit ein jähes Ende fanden. Traditionelle bzw. restaurative Ansichten und Praktiken wurden erst in den 70er Jahren langsam aufgebrochen (Lauerermann 2001, 124). Wegweisend bzw. impulsgebend für Reformbewegungen in ganz Österreich war vor allem der „Wiener Weg der Heimerziehung“ (ebd., 125) inklusive der Initiative „Heim 2000“ (Fleischmann 2001; MAG ELF 2004), welche „die Interessen- und Bedürfnislagen der Kinder und Jugendlichen im Bereich außerfamiliärer Betreuungsformen“ (Fleischmann 2001, 135) als Ausgangspunkt fokussiert und auf Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik setzt (Knapp 2001, 87ff.). Im Jahre 1989 wurde das Jugendwohlfahrtsgesetz reformiert. Dies stellte einen Paradigmenwechsel hin zu einer Dienstleistungsorientierung der Kinder- und Jugendhilfe mit Fokus auf „Betonung der präventiven Arbeit der Kinder und Jugendhilfe, der Stärkung der Elternkompetenz sowie der Stärkung und dem Ausbau der Rechte von Kindern und Jugendlichen“ (Kapella/Rille-Pfeifer/Schmidt 2018, 8) dar. Diese Reformen führten im weiteren Verlauf auch zur Errichtung von sozialpsychiatrischen Wohngemeinschaften. Impulse und Anregungen dieser Reform inspirierten auch Reformen in anderen Bundesländern, beispielsweise der Steiermark (Scheipl 2001).

Trotz der internen und äußeren Neuorientierung der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich bleiben jedoch strukturelle Problematiken erhalten, welche auch zurzeit noch diskutiert bzw. evaluiert werden.

³ „Im ABGB (Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch) wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Pflicht zur Pflege und Erziehung der Kinder auf Seiten der Eltern liegt. Es ist Aufgabe des ‚Staates‘, über die Erfüllung dieser Aufgaben im Sinne des Kindeswohles zu wachen und bei eventuellen Verletzungen entsprechende Maßnahmen zu setzen“ (Salzmann 2003, 174).

1.3 Aktuelle Situation in Österreich

Die sozialpädagogische Tätigkeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe stellt eines der primären Handlungsfelder der modernen Sozialpädagogik dar. So wird sie beispielsweise als erster Punkt im Curriculum des Masterstudiums Sozialpädagogik unter dem Unterpunkt „Arbeitsfelder für die Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums Sozialpädagogik mit der Spezialisierung Sozialpädagogik“ (Karl-Franzens-Universität Graz 2015, 6) angeführt. Auch in einer Absolvent*innenbefragung von Rabensteiner/Stangl (2015) wird das Arbeitsfeld „Kinder- und Jugendhilfe sowie Familie, Partnerschaft und Alleinerziehende“ als häufige Nennung angeführt und darüber hinaus als sehr weit und spezifisch entwickelt beschrieben (ebd., 137). In der Fachliteratur lassen sich diesbezüglich diverse Auflistungen und Typologien abzeichnen, beispielweise bei Hamburger (2003, 171f.), ebenso Spezifika rund um die Thematik stationärer Kinder- und Jugendhilfe in Österreich (u.a. Salzmann 2003, 183ff.). Diese beinhaltet auch die Form der Fremdunterbringung in Pflege- und Krisenpflegefamilien (u.a. Cameron/Reimer/Smith 2016), welche jedoch nicht den Fokus der vorliegenden Masterarbeit repräsentieren und daher nur erwähnt werden sollen. Um sich wieder der Kernthematik zuzuwenden, sollen nach diesem kurzen Input bezüglich der sozialpädagogischen Relevanz nun aktuelle Daten zur Fremdunterbringungen in Österreich referiert werden.

Die Volksanwaltschaft in Österreich besucht seit dem Jahr 2012 unangekündigt stationäre sozialpädagogische Einrichtungen und verfasst Berichte über die Situationen, welche sie dort vorfindet. Aus dem Sonderbericht der Volksanwaltschaft (2017) „Kinder und ihre Rechte in öffentlichen Einrichtungen“ geht hervor, dass die Institutionen seit den 2000er Jahren einem starken Wandel unterliegen. „Das Isolieren und Unterbinden fast sämtlicher Kontakte von Minderjährigen nach außen, mit Zwang und Brachialgewalt durchgesetzte Heimregeln sowie eine Vielzahl demütigender Rituale und der Missbrauch von Autoritätsverhältnissen zielten in der Vergangenheit auf die vollständige Unterwerfung Minderjähriger ab“ (Volksanwaltschaft 2017, 17). Strukturelle Gewalt, Isolation von Kindern und Jugendlichen und sexuelle Übergriffe nehmen demnach ab, davon auszugehen, dass diese nicht mehr existent sind, wäre jedoch eine illusionäre Annahme (ebd., 17f.). Die Implementierung gewaltpräventiver Maßnahmen in den Einrichtungen und die Aufklärung der Kinder und Jugendlichen über ihre Rechte, inklusive dem Verweis auf bzw. dem Zugang zu externen Ansprechpersonen schreiten voran, sind jedoch noch nicht als Standard flächendeckend etabliert (ebd.).

Ein weiterer zentraler Themenkomplex ist die ungleiche Höchstanzahl von Kindern und Jugendlichen in den Bundesländern. Eine Gruppengröße von über zehn Kindern und Jugendlichen

entspricht der Volksanwaltschaft folgend nicht mehr dem sozialpädagogischen Standard (ebd., 28). In der Steiermark liegt die Grenze aktuell (2022) jedoch bei dreizehn Bewohner*innen, in Wien lediglich bei acht. Eine weitere Problematik stellt die Entwurzelung der Kinder und Jugendlichen durch Fremdunterbringung in anderen Bundesländern oder sogar im Ausland dar (ORF 2017; Volksanwaltschaft 2017, 25–28), was eine Rückführung in die Herkunftsfamilie deutlich erschwert oder sogar verunmöglicht. Ebenso werden Großeinrichtungen mit mehreren Gruppen kritisiert.

„Großheime mit mehreren Gruppen werden dem heutigen Stand der Sozialpädagogik nicht gerecht. Vor allem, wenn Kinder und Jugendliche mit Störungen des Sozialverhaltens in Großheimen mit anderen Minderjährigen untergebracht sind, wird automatisch ein starker Gruppendruck erzeugt, sich an Regelverstößen, Selbstinszenierungen und Machtdemonstrationen zu beteiligen“ (Volksanwaltschaft 2017, 29).

Den aktuellen Diskurs bestimmt darüber hinaus auch die adäquate Betreuung von psychiatrisch auffälligen Kindern und Jugendlichen. Die Häufigkeit der Diagnosen von psychischen Erkrankungen und verhaltensbedingten Störungen bei Kindern und Jugendlichen steigt von Jahr zu Jahr moderat an (BMG 2016, 42). Adäquate, multiprofessionelle Betreuungsplätze nehmen jedoch nicht im gleichen Ausmaß zu. So weist beispielsweise die Steiermark 2017 nur sechs sozialtherapeutische Wohnplätze auf insgesamt 2100 Kinder und Jugendliche in Maßnahmen der Vollen Erziehung in stationären Einrichtungen auf (Volksanwaltschaft 2017, 24). Auch hier variiert der Fokus und die Umsetzung stark je nach Bundesland, beispielsweise Fragen nach individueller Förderung bzw. Intensivbetreuung (Gasser 2001; ProJuventute 2019) vs. dem Konzept des sozialtherapeutischen Wohnplatzes (Berger/Oberacher/Walter o.J.). Darüber hinaus war und ist die Verabreichung von Psychopharmaka an Kinder und Jugendliche ein differenziert zu betrachtendes und breit diskutiertes Themenfeld (Joest 1996; Sinzig/Blanz/Schmidt/Lehmkuhl 2008; Graf Schimmelmann 2013; Vesley 2013).

Der Bericht thematisiert und problematisiert weiters die Personalsituation in den Institutionen und die große Differenz hinsichtlich der Ausbildungsstandards (Volksanwaltschaft 2017, 31–34). Besonders problematisch bzw. unterschiedlich je nach Einrichtung und Träger erscheint auch der Personalschlüssel.

Aktuell polarisierend ist auch die Diskussion rund um eine Verfassungsänderung 2018, welche eine Kompetenzverschiebung der Kinder- und Jugendhilfe weg von der geteilten Verantwortung zwischen Bund und Ländern, hin zu den einzelnen Bundesländern ermöglicht (KIJA 2019 6f.; Netzwerk Kinderrechte Österreich 2019, 13).

Im Jahre 2019 waren in Österreich 12.785 Kinder und Jugendliche im Rahmen der Vollen Erziehung fremduntergebracht bzw. betreut (Statistik Austria). Welche Kinder und Jugendlichen dies betrifft und wie sich ihre Lebenssituation gestaltet, soll sich im nächsten Abschnitt zuwenden werden.

1.4 Kinder und Jugendliche in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe

„Eine Maßnahme der vollen Erziehung darf als ultima ratio nur dann getroffen werden, wenn die Gefährdung des Kindeswohls nur durch Betreuung außerhalb der Familie abgewendet werden kann (bei nahen Angehörigen, Pflegefamilien oder in sozialpädagogischen Einrichtungen). Das ist der Fall, wenn Familien nicht bereit oder in der Lage sind, Hilfe anzunehmen. Dies gilt besonders auch dann, wenn die der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung stehenden Hilfsangebote nicht engmaschig oder differenziert genug sind, um Kindeswohlgefährdungen ausschließen zu können. Welche Angebote der Sozialarbeit in der Praxis zur Verfügung stehen, ist nicht nur zwischen den Bundesländern sondern teils sogar auf Bezirksebene unterschiedlich“ (Volkshilfe 2017, 15).

Hieraus lässt sich deutlich ableiten, dass eine letztgültige und trennscharfe Beschreibung, welche vor allem allgemeingültig, aber dennoch zutreffend ist, welche Kinder wann und aus welchen Gründen in stationären Einrichtungen in Österreich untergebracht werden, faktisch nicht machbar erscheint. Die Kinder- und Jugendhilfe ist für einen Schutz vor Kindeswohlgefährdungen verantwortlich und verpflichtet, die Kinderrechte bestmöglich zu wahren. Wie genau dieser Prozess vonstattengeht, differenziert sich je nach Einzelfall individuell. Daraus relevant ist jedoch die einleitende Feststellung, dass eine Fremdunterbringung das letzte Mittel zur Wahrung des Kinderschutzes darstellt.

Formen der Kindeswohlgefährdung umfassen unter anderem Vernachlässigung, psychische bzw. physische Misshandlung und sexuellen Missbrauch (Alle 2012, 20–28), welche sich vor allem durch direkte Handlungen von Erwachsenen gegenüber Kindern (Missbrauch, physische Gewalt) oder dem Unterlassen von Handlungen (Vernachlässigung) differenzieren (Engfer 1997, 21). Diese werden auch von Weiß (2016a) in ihrem Basiswerk zur Traumapädagogik „Philipp sucht sein Ich“ aufgegriffen und durch ‚Partnerschaftsgewalt, Trennungserfahrungen und Kinder psychisch kranker Eltern‘ und andere Risikofaktoren erweitert.⁴ Im Kontext der Traumapädagogik, und somit auch für die vorliegenden Masterarbeit relevant, ist der Hinweis,

⁴ Auf eine ausführlichere Ausführung von Risikofaktoren in der Kindheit und Jugend wird an dieser Stelle verzichtet. Nachzulesen unter anderem bei Egle/Hoffmann/Steffens (1997); Alle (2012); Weiß (2016a)

dass Risikofaktoren und traumatische Erlebnisse sich relational bedingen, jedoch nicht ident sind und auch das Miterleben traumatischer Erlebnisse zu Traumatisierungen beitragen kann (ebd., 28).

Empirisch analysiert wurden Hintergründe, welche zu einer Fremdunterbringung führten, 2020 von Gspurnig et al. für die Bezirke Graz-Umgebung und Liezen in der Steiermark. Im Rahmen der Studie ergab sich folgende Verteilung:

„Die Empirie der Metagründe weist aus, dass die Vernachlässigung (59 % GU; 55 % LI) gegenüber den Gewaltformen in beiden Bezirken in sehr ähnlicher Weise dominiert. Körperliche Gewalt wird durchschnittlich in 21,6 % der Fälle und psychische Gewalt in 13,5 % der Fälle angegeben. Sexuelle Gewalt liegt bei etwa 5 % der Fälle (5,3 % GU; 5,9 % LI)“ (ebd., 168).

Anders als die statistische Verteilung der Gründe hinter einer Maßnahme der vollen Erziehung, lässt sich die Anzahl der traumatisierten Kinder und Jugendlichen in den Institutionen schwer erfassen. Wie viele der stationär untergebrachten Kinder und Jugendlichen traumatische Erfahrungen erlebt haben, variiert je nach Studie bzw. Untersuchung. Exakte Daten lassen sich kaum festmachen, sogar im gleichen Sammelband gehen beispielsweise Strauß (2013, 8) von ca. 70 Prozent aus, Gahleitner (2013, 47) davon, dass „etwa 80 Prozent der Kinder angeben, eine oder mehrere traumatische Erfahrungen gemacht zu haben“ und Schmid (2013a, 64) spricht von über 75 Prozent. Diese Prozentzahl nennt auch Weiß (2016a, 86) an anderer Stelle. Wieder in einem weiteren Beitrag und mit diversen Grundlagen (Mitarbeiter*innenbefragung Fachdienst, Selbster Urteil nach dem Essener Traumainventar etc.) belegt Schmid (2013b, 37), dass zwischen 60 und 85 Prozent der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen in Institutionen und Pflegefamilien traumatische Lebenserfahrungen vorweisen. Ähnlich komplex gestaltet sich die Frage was als Traumatisierung gewertet wird. Diesbezüglich soll das folgende Kapitel 2 hinsichtlich der Psychotraumatologie Aufschluss bieten. Die schwankenden Zahlen werden auch durch die dahinterliegende und oft variierende Diagnostik, welche in jüngster Zeit in den Fokus der traumapädagogischen Theoriebildung (Andrae de Hair et al. 2022) gerückt ist, bedingt. Darüber hinaus und abschließend ist noch anzumerken, dass es sich „im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe (...)“ gewöhnlich überwiegend um Kinder und Jugendliche mit beziehungsabhängigen Traumata beziehungsweise um so genannte *komplex traumatisierte Kinder- und Jugendliche*“ (Ziegenhain 2013, 29 Herv. i. O.) handelt. Demnach kann die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit traumatischen Lebenserfahrungen in stationären Einrichtungen zwischen 70 und 80 Prozent angesetzt werden.

2. Einführung in die Psychotraumatologie

Im zurückliegenden Kapitel wurden bereits Kinder und Jugendliche mit traumatischen Lebenserfahrungen erwähnt. Um sich nun der Traumapädagogik, als spezieller Pädagogik für diese Kinder und Jugendlichen anzunähern, werden vorab kurz und knapp einige psycho-traumatologische und neurobiologische Grundlagen (Hantke 2012; Besser 2013; Prodinger/Maitz 2017) erläutert. Darauf folgend wird der Begriff ‚Trauma‘ definiert und wissenschaftlich eingebettet (Besser 2013; Weiß 2016a; Kirsch/Bauer 2017) und einige spezifische, für die vorliegende Masterarbeit in besondere Weise relevanten, Symptomatiken und Folgeerscheinungen (Besser 2013; Friedrich 2014; Prodinger/Maitz 2017) angeführt werden.

2.1 Neurobiologische Grundlagen

Das menschliche Gehirn kann als höchst komplexes Organ bezeichnet werden und besteht aus Nervenzellen, welche auf Signale und Reize aus der Umwelt reagieren und sich dadurch zu neuronalen Netzwerken und Systemen organisieren (Besser 2013, 41ff.). Signale aus der Außenwelt, wie beispielsweise ein Geruch, werden vom Gehirn erkannt und mit Reizen aus dem Körperinneren, beispielsweise Hunger, kombiniert, um möglichst effektiv und schnell körperliche Reaktionen und Muster auszubilden, welche das Überleben des Menschen sichern und bedingen.

„Das übergeordnete evolutionsbiologisch ‚sinnvolle‘ Prinzip der komplexen Zusammenarbeit neuronaler Netze gilt in erster Linie der Fähigkeit, möglichst rasch körperliche Reaktionen auszulösen und effektive Strategien zu entwickeln, die das Überleben des Organismus ermöglichen oder zumindest begünstigen“ (ebd., 42).

Grundlegend und simpel lässt sich das menschliche Gehirn in drei Teile⁵ gliedern:

- Großhirn (komplexes bzw. abstraktes Denken, Problemlösen, Sprachleistungen, Affektregulation, Impulskontrolle) – aus Strukturen im Neocortex erschließt sich außerdem die individuelle Persönlichkeit
- Klein-, Zwischen- oder Mittelhirn (Emotionen, Bindung, Affekte, soziale Interaktion, Gedächtnis)
 - darin enthalten ist die Amygdala, als neuronale ‚Warnzentrale‘ des Gehirns

⁵ für Kinder verständlich und plakativ dargestellt in Prodinger/Maitz (2017) – weiterführend in Kapitel 3.3.2

- Hirnstamm oder Reptiliengehirn (Atmung, Herzschlag, Blutdruck, Reflexe, basale Überlebensstrategien)

Für die betreffende Thematik besonders relevant ist darüber hinaus die „Neuroplastizität“ (Besser 2013, 43), die Form- und Veränderbarkeit des menschlichen Gehirns durch Eindrücke und Erfahrungen. Besonders über den Zeitraum von Kindheit, Jugend und Adoleszenz werden positiv und negativ wahrgenommene Umwelterfahrungen abgespeichert und erste basale Reaktionsmuster bilden, prägen und verfestigen sich. Je nach Häufigkeit, Intensität und Dauer beeinflussen gemachte Lebenserfahrungen die Hirnentwicklung von Kindern und Jugendlichen maßgeblich. Besser (ebd.) beschreibt den Vorgang der Bildung psychischer Strukturen und Reaktionsmuster einprägsam und ausführlich mit besonderem Fokus auf traumatisierende bzw. negative Erfahrungen, welche im Speziellen Relevanz für die beschriebene Thematik aufweisen.

„Plötzliche, sich wiederholende und anhaltende negative und bedrohliche Lebenserfahrungen, sogenannte traumatische Erlebnisse in Form von Kindesmisshandlung durch Vernachlässigung, physische oder sexuelle Gewalt aber auch emotionale Misshandlungen, führen dazu, dass Kinder die ihnen zur Verfügung stehenden angeborenen archaischen Überlebensreaktionen von Übererregung, Bindungssuche, Kampf-, Flucht-, Erstarrungsreaktionen und Unterwerfungsverhalten (Dissoziation, Abschalten, Wahrnehmungsveränderungen) häufig nutzen müssen. Dadurch werden Gehirne in ihrer Funktion und biologischen Struktur nachweislich so verändert, dass dadurch massive psychische und kognitive Auffälligkeiten, Defizite und Störungen entstehen“.

In anderen Worten: durch das wiederholte Erleben traumatischer Ereignisse, welche subjektiv als lebensbedrohlich wahrgenommen werden, werden höhere neuronale Prozesse abgekapselt und basale Überlebensreaktionen (Flucht, Kampf, Erstarren) aktiviert, um eine möglichst effiziente Mobilisierung der Körperfunktionen zu ermöglichen (Hantke 2012). Passiert dies häufig und/oder über einen langen Zeitraum verfestigen sich diese psychischen Strukturen und Handlungsabläufe, sie werden operationalisiert und Überlebensreaktionen treten auch bei vermeintlich weniger bedrohlichen Außenreizen auf. Kinder und Jugendliche können diese Vorgänge nicht bewusst steuern, sie erleben sich ohnmächtig bzw. hilflos.

Kinder und Jugendliche sind zwar nicht die primären Leser*innen der vorliegenden Masterarbeit, dennoch soll kurz dargelegt werden, inwiefern ein solches Verständnis der neurobiologischen Grundlagen und der Funktionen des Gehirns in Stresssituationen auch für sie in einfacheren Worten, dafür aber eindrucklich, aufbereitet werden kann:

„In einer traumatischen Situation, also im Falle einer Bedrohung (...) bestimmt allein das ‚Reptiliengehirn‘ die körperliche Reaktion. (...) Das instinktive Ziel ist es, der Gefahr durch Flucht

oder Kampfverhalten schnellstens zu entgehen. Da das Großhirn in dieser Gefahrensituation nicht mehr erreichbar ist, gelangen alle Eindrücke wieder ungefiltert in die Amygdala, mit der Folge, dass der Schrecken sich tief in das Gedächtnis einpflanzt. Man kann es sich vorstellen wie einen ‚unverdauten Schrecken‘“ (Prodinger/Maiz 2017, 7).

2.2 Traumata – Begriffsbestimmung und Merkmale

Solche „unverdauten Schrecken“ (ebd.) werden unter dem Fachbegriff ‚Traumata‘ zusammengefasst und beschrieben. Hierfür finden sich in der Fachliteratur diverse Definitionen, welche unterschiedliche Merkmale in den Fokus rücken.

Der Wortherkunft nach stammt der Begriff ‚Trauma‘ aus dem Griechischen und bedeutet ‚Wunde‘ (Weiß 2016a, 25; Prodinger/Maiz 2017, 3f.). Im vorliegenden Kontext wird stets von psychischen Traumata, im Gegensatz zu organischen, gesprochen. In anderen Worten: es handelt sich um Verletzungen bzw. Wunden der Psyche bzw. der Seele.

Weiß (2016a, 25) führt aus, dass Traumata „durch Ereignisse auf [-treten Anmerkung N. F.], die die normale Anpassungsstrategie des Menschen überfordern. Sie sind eine Bedrohung für Leben und körperliche Unversehrtheit“. Darauf aufbauend beschreibt sie auch extreme emotionale Belastungen, welche ein Erleben von Hilflosigkeit und Kontrollverlust hervorrufen. Besser (2013, 45) führt diesen Gedanken fort und betont den Schock, welchen Ereignisse, „die durch ihre Heftigkeit/Intensität an Bedrohung und Ausgeliefertsein die Betroffenen in eine ungeschützte Angst-Schreck-Schock-Situation und damit in einen innerlich überflutenden ‚Stresszustand‘ versetzen, der die steuernden Hirnfunktionen vorübergehend beeinträchtigt oder gar mehr oder weniger außer Kraft setzt“.

Auch Kirsch/Bauer (2017, 64) weisen auf die Verknüpfung von traumatischen Lebensinhalten und starken Emotionen wie Angst, Trauer und Ohnmacht hin. Darüber hinaus sprechen sie sich gegen eine Pathologisierung Betroffener aus und rücken die sozialen und gesellschaftlichen Aspekte hinter traumatischen Ereignissen, vor allem in Bezug auf Kinder und Jugendliche, in den Fokus.

Rückgreifend auf den Begriff der ‚unverdauten Schrecken‘ wird in der Fachliteratur auch das Sinnbild der traumatischen Zange (Huber 2009, o. S. zit. n. Besser 2013, 45f.) benutzt. Diese beschreibt eine äußere Bedrohung, welche eine Alarmreaktion des Körpers bei gleichzeitiger Ohnmacht diese kognitiv eingliedern und verarbeiten zu können, darstellt. Dies mündet in einem Zustand des Ausgeliefertseins und führt zur Kontrollübernahme des Hirnstamms und

weiterführend zur Aktivierung der archaischen Notfallprogramme des Körpers – Flucht, Kampf oder Erstarren.

Traumata und andauernde chronische Stresserfahrungen sind jedoch nicht nur als belastenden Lebensereignisse für Kinder und Jugendliche einzustufen, sondern führen oftmals zu psychischen Störungen (Besser 2013, 44; Hensel 2017, 27f.). Keineswegs führt jedes traumatisierende Lebensereignis bei jedem Menschen dialektisch zur Entwicklung einer psychischen Störung. Dennoch lässt sich festhalten und empirisch nachweisen, dass wiederholende traumatisierende Belastungen, chronischer Stress und Misshandlungs- bzw. Vernachlässigungserfahrungen sich enorm schädigend für die psychische Gesundheit, Entwicklung und Stabilität von Kindern und Jugendlichen auswirken (Wagner 2013, 92).

2.3 Symptomatiken und Folgeerscheinungen

Auf klinisch psychische Störungsbilder und deren Auftreten soll an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden. Um ein vollständiges Bild vermitteln zu können, gilt es für die vorliegende Masterarbeit noch drei Begrifflichkeiten zu erläutern, bevor der neurobiologische Exkurs beendet werden kann. Die traumatologisch relevanten Begriffe ‚Dissoziation‘, ‚Trigger‘ und ‚Flashback‘ werden jedoch lediglich kurz fachwissenschaftlich definiert, da deren pädagogische Relevanz in dem nachfolgenden Kapitel 4.2 ausführlicher beleuchtet wird.

2.3.1 Dissoziation

„Der Terminus Dissoziation beschreibt Prozesse des Abtrennens und Gespaltenseins. Das in der Praxis häufig erlebt ‚Wegdriften‘ wird in der Regel zwar oft als der Ausdruck von Dissoziation interpretiert, die dissoziative Phänomenologie ist jedoch weitaus vielfältiger“ (Friedrich 2014, 28).

Dissoziatives Erleben bzw. dissoziative Phänomene treten häufig im Zuge traumatischer Erlebnisse auf und fungieren als körperlicher Schutzmechanismus bzw. Abwehrreaktion (ebd., 29). Dabei versucht der menschliche Körper die traumatische Situation durch Abspaltung der bedrohlichen Erlebnisinhalte auszuhalten (Prodinger/Maitz 2017, 8). Die Diagnostik von dissoziativen Störungen stellt eine große Herausforderung dar und erweist sich in der Praxis, aufgrund diverser Faktoren, als äußerst komplex dar (Friedrich/Weiß 2014, 62f.).

2.3.2 Trigger

Unter Triggern werden auslösende Reize aus der Umwelt, welche an traumatisierende Situationen erinnern und ein Kind buchstäblich in diese zurückversetzen, verstanden. Dies können alle Arten von äußeren (Gerüche, Geräusche, Worte und Laute, persönliche Merkmale oder Situationen) aber auch Körperwahrnehmungen (Erregung, emotionaler Ausdruck) sein (Prodinger/Maitz 2017, 8). In den Worten von Besser (2013, 47) können „fest verkoppelte traumabasierte neuronale (...) Netze jederzeit durch die verschiedensten sensorischen Schlüsselreize aktiviert, ‚getriggert‘ werden“.

2.3.3 Flashbacks

Als Flashback wird die Veränderung eines Bewusstseinszustandes, ausgelöst durch spezifische Trigger bezeichnet. Dabei kann auch dieser Begriff buchstäblich benutzt werden. Kinder und Jugendliche erleben vergangene Gedächtnisinhalte im Hier und Jetzt erneut und zwar vollkommen real (Prodinger/Maitz 2017, 8). Dies kann auch der Fall sein, wenn aus objektiver Perspektive keine akute Bedrohung herrscht, jedoch ein Reiz an eine vergangene lebensbedrohliche Situation erinnert. Dabei können vollständige Situation aber auch nur Teilaspekte vergangener Bedrohungen revitalisiert werden (Besser 2013, 47).

3. Traumapädagogik

„An einem Nachmittag tauchte vor der Tür der stellvertretenden Heimleiterin ein etwa neunjähriges, bisher unbekanntes Mädchen auf, das auch nach der Schließung des Freizeit- und Jugendclubs des Heimes im Vorraum sitzen bleibt. Als die Heimleiterin sich lange nach Dienstschluss auf den Heimweg macht, sieht sie das Kind vor der Haustüre sitzen. Sie bietet an, das Mädchen nach Hause zu begleiten. Nach kurzem Zögern nimmt das Kind die junge Frau an die Hand – und führt sie zu einem Haus, in dem es aber nicht bekannt ist. Eine halbe Stunde später ist das Mädchen, inzwischen hat sie dann doch gesagt, dass sie Susanne heißt, mit der Mitarbeiterin wieder im Kinderhaus. Das Jugendamt ist nicht mehr zu erreichen, bei der örtlichen Polizei ist keine Vermisstenanzeige eingegangen. Es bleibt nichts anderes übrig, als Susanne zunächst in einer Gruppe zu versorgen. Erst einmal isst Susanne viel und mit unbändigem Appetit. Schließlich verschwindet sie im Badezimmer, »auf Toilette«, wie sie sagt, um dort aber, wie die Gruppenerzieherin erstaunt feststellt, ein Bad zu nehmen. Susanne erklärt, dass sie bleiben wolle. Sie hat sich sogar schon ein Bett gesucht“ (Wolff 2007,77).

„Während der ersten Monate im »Pioneer House«, wenn sie leicht unruhig oder ein wenig ausgelassen (keineswegs in einer mit den sonst recht gefährlichen aggressiven Anwandlungen vergleichbarer Stimmung) ihr Spielzimmer betreten, auf jedes Spielzeug stets in gleicher Weise. Ob es ein Holzstück oder aber eine Schreibmaschine war, die Kinder behandelten beides gleich, und zwar so, wie sie mit Lehm umgingen: Sie warfen es voll Freude umher, schmetterten es gegen die Wand und trampelten schließlich darauf herum“ (Redl 1987, 30).

„Plötzlich gleitet Jaycie auf den Boden, windet sich dort hin und her und ruft immer wieder panisch aus ‚Bitte nicht mit der Stange!‘ Die anderen Kinder sind sehr erschrocken und der Erzieher ebenfalls“ (Wittmann 2015, 184).

„Klaus, acht Jahre alt, ist im Unterricht unruhig und unkonzentriert. Nach den Worten seines Lehrers ist er »ständig abwesend«, verlässt regelmäßig nach der zweiten Stunde die Klasse und geht nach Hause. Mit der Zeit wird der Lehrer hilflos, die Eltern sind verärgert. Als »Schulverweigerer« etikettiert, wird Klaus dem Schulpsychologen vorgeführt. Nachdem auch dieser scheitert, verschreibt der zur Rate gezogene Kinderarzt Psychopharmaka zur Behandlung der Unruhe und ein Mittel zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit“ (Voß 2000, 11).

Alle vier dieser anekdotischen Geschichten erzählen unabhängig von ihrer Entstehungsgeschichte, ihrem Kontext, ihrer zeitlichen Einordnung und trotz aller inhaltlichen Unterschiede, Momente bzw. Situationen aus dem Alltag von Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe und darüber hinaus. Außerdem wird bei der Lektüre deutlich, dass „so manche Beschreibung von damals in ihrer Aktualität aus heutiger Sicht überrascht“ (Kühn 2013a, 26).

Die Interaktion mit Kindern wie Susanne oder die scheinbar aus dem Nichts kommende und dennoch heftige Reaktion von Jaycie können auch erfahrene Sozialpädagog*innen oftmals ratlos zurücklassen. Sie werfen Fragen auf, wie beispielsweise: Wie kann eine adäquate Begleitung der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung gelingen? Wie kann der Umgang mit solchen und anderen Verhaltensweisen methodisch gestaltet werden? Wie kann eine adäquate Förderung der Entwicklungspotentiale der Kinder und Jugendlichen funktionieren? (Bausum et al. 2013, 8). Antworten auf die Fragen von Fachkräften, aber auch Fragestellungen, welche lebensgeschichtlich belastete Kinder und Jugendliche an die Fachkräfte richten, versucht die Traumapädagogik zu finden (Weiß 2013a, 32) und somit auch die Kinder und Jugendlichen in der Bewältigung ihres Alltages zu unterstützen (Weiß 2016a, 86).

3.1 Entstehungskontext und Begriffsdefinition

„Die Forderung nach mehr Traumasensibilität enthält die Einschätzung, dass ‚Erkenntnisse über Trauma‘ expliziter als bisher für die Förderung von Kindern und Jugendlichen genutzt werden können“ (BMFSF 2009, 239). Diese Forderung nach mehr Traumasensibilität im 13. Kinder und Jugendbericht der Bundesrepublik Deutschland, trug maßgeblich zur Etablierung der Traumapädagogik als Begriff bzw. darüber hinaus als Fachdisziplin bei (Weiß 2013a, 32). Die Traumapädagogik versteht sich selbst als eine Pädagogik, welche in der Praxis entstanden ist, für die Praxis entwickelt wurde und „als Antwort auf die Erfolglosigkeit oder Nichtwirksamkeit bestimmter Konzepte“ (Kühn 2013a, 25).

Spezifika zum Verlauf der Entstehungsgeschichte bzw. der Genese, vor allem in Bezug auf die Entwicklung in Deutschland, lassen sich in aller Ausführlichkeit bei Weiß (2011; 2013a; 2016b) nachlesen. Wann welche Einrichtung ihre Arbeit aufnahm, wann sich spezifische Fortbildungscurricula entwickelt haben, etc. sind Fakten, welche für die vorliegende Masterarbeit vernachlässigbar sind, da zum einen der Fokus auf Deutschland und nicht auf Österreich liegt und zum anderen eine sozialpädagogisch-orientierte Perspektive auf die Umstände, welche zur Entstehung der Traumapädagogik beigetragen haben, eingenommen werden soll.

Kühn (2013a, 25–28) nennt vier Gründe für eine Hinwendung der Pädagogik zum Begriff des Traumas: die belastete Geschichte der Heimerziehung (siehe Kapitel 1.1), die in Vergessenheit geratenen Klassiker der Pädagogik (siehe ausführlich Kapitel 3.2), den interdisziplinären Diskurs und last but not least den Alltag in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Überforderung der Sozialpädagog*innen bei Grenzüberschreitungen, zunehmend steigende

Anforderungen und äußerst herausfordernde Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen resultieren laut Kühn (ebd.) in einem spiralförmigen Prozess, welcher sich nach unten hin zuspitzt und schlussendlich in Fragen wie: ‚Ist Kind XY überhaupt gut aufgehoben bei uns?‘ seinen Höhepunkt findet. „Eine traumapädagogische Betrachtung hilft den Blick auf solche ‚besonderen‘ Kinder auf andere Art und Weise zu fokussieren, die anscheinend die Grenzen pädagogischer Möglichkeiten sprengen“ (ebd., 28).

Pointiert zusammengefasst bedeutet dies für die Definition einer Traumapädagogik: Sie stellt einen „Sammelbegriff für die im Besonderen entwickelten Konzepte zur Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Arbeitsfeldern“ (Kühn 2008, 322) dar. Bewusst zugespitzt formuliert Weiß (2013a, 38): „Traumapädagogik ist die konsequente Umsetzung des Anspruches von Mädchen und Jungen mit lebensgeschichtlich belasteten Erfahrungen auf Hilfe“. Erweitert wird diese erste Begriffsdefinition durch eine begriffliche und methodische Abgrenzung zur Psychotherapie (ebd.) und die Erkenntnis, dass sozialpädagogische Fachkräfte einen Großteil der Traumaarbeit leisten (ausführlich Gahleitner 2021). Auf den Punkt gebracht wird dies von Schmid et al. (2007, 333f.):

„Wir verstehen ‚Traumapädagogik‘ somit als die konsequente Anwendung des aktuellen Wissensstandes über die Folgen und Symptome von Traumatisierungen zur Gestaltung des sozialpädagogischen Alltags, zur Sicherstellung eines stabilisierenden, ‚sicheren‘ Milieus auf der Wohngruppe und bei Besuchskontakten, sowie zur gezielten, individuellen heilpädagogischen und erlebnispädagogischen Förderung in den prototypischen Problembereichen von traumatisierten Kindern und Jugendlichen“.

Kritisch-reflexiv soll an dieser Stelle noch angemerkt werden, dass ‚Traumapädagogik‘ zwar von vielen Vertreter*innen in der Fachliteratur als Überbegriff für die Traumaarbeit-leistende pädagogische Gestaltung des Alltags mit Kindern und Jugendlichen verwendet wird, der Begriff aber trotz seiner mittlerweile etablierten Verortung in der pädagogischen Fachliteratur nicht unreflektiert verwendet werden sollte. Somit sollen auch kritische Anmerkungen in der vorliegenden Masterarbeit aufgeführt werden, um ein umfassendes Bild vermitteln zu können. Kühn (2006, 5) kritisiert den Begriff in einem älteren Beitrag beispielweise als „nicht deutlich genug“, wodurch schwer erkennbar wird, „wozu und mit welchem Ziel pädagogisch gewirkt werden soll“ und spricht sich stattdessen für den Begriff „Pädagogik des sicheren Ortes“ (Kapitel 3.3.2) aus.

Schirmer (2011, 289) weist darauf hin, dass der Begriff missverstanden werden könnte, da nicht die Traumatisierung an sich, sondern ein ressourcenorientierter Umgang mit (traumatisierten)

Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt steht und konkretisiert an anderer Stelle: „Denn der Begriff lenkt den Fokus auf das Trauma und weniger auf die Zielsetzung der Pädagogik und wird daher oft im Sinne einer vorschnellen oder gar ausschließlichen Etikettierung oder gar Pathologisierung der Kinder missverstanden“ (Schirmer 2013, 242).

3.2 Einflüsse und Bezugswissenschaften

Auch wenn sich im Entstehungskontext eine Neuorientierung der Sozialpädagogik in stationären Einrichtungen herauskristallisieren lässt, sind viele der wesentlichen Ansätze und zentralen Inhalte nicht von der Traumapädagogik aus dem luftleeren Raum gegriffen worden (Weiß 2011; 2013a; 2016b). Vieles davon geht zurück auf klassische Werke und zentrale Werte des pädagogischen Denkens, wie sich anhand nachfolgender Abbildung (1) nachvollziehen lässt. Einige davon wurden bereits thematisiert (Kapitel 2). Andere werden im weiteren Verlauf des Kapitels kurz anskizziert, um ein weitreichendes Verständnis der Verwurzelung der Traumapädagogik in der (sozial-)pädagogischen Theoriebildung vermitteln zu können.

Wurzeln	Bezugswissenschaften
Reformpädagogik	Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik	Psychotraumatologie
Psychoanalytische Pädagogik	Psychoanalyse
Pädagogik der Befreiung	Bindungstheorie
Milieuthérapeutische Konzepte	Resilienzforschung
	Therapeutische Disziplinen

Abbildung 1 – entnommen und modifiziert aus Weiß 2011, 262

3.2.1 Reformpädagogik

Die Reformpädagogik stellt eine klassische Zeitepoche pädagogischer Theoriebildung dar, welche im Nachhinein zwar durch sexuelle Gewalt diskreditiert wurde, dennoch bedingen viele der damaligen Erkenntnisse und Denkweisen die moderne Traumapädagogik (Weiß 2011, 261). Zentral sind vor allem die pädagogischen Meilensteine Maria Montessoris und ihr Konzept ‚Hilf mir es selbst zu tun!‘ (Montessori 1950), welches vor allem die Förderung der Unabhängigkeit und Selbstständigkeit der Kinder in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stellt,

eine Objektifizierung durch Erwachsene, um das Kind unselbstständig zu halten kritisiert und strafende Handlungen ablehnt (Aden-Grossmann 2011, 121). „Die damalige Hinwendung zum Subjekt durch reformpädagogische Bestrebungen ist eine Wurzel eines (trauma)pädagogischen Ansatzes, der das Dilemma des Kindes als Objekt erkennt und ein Umdenken einleitet“ (Rothdeutsch-Granzer/Weiß 2016, 34). Um dies erreichen zu können, setzte Montessori vor allem auf die „Beobachtung kindlicher Selbstäußerungen unter Gewährung von Entwicklungsfreiheit in konkret gestalteten pädagogisch-didaktischen Situationen“ (Eichelberger 1995, 61). Als weitere Vertreter nennt Weiß (2011, 261) noch Janus Korczak und Johann Heinrich Pestalozzi⁶.

3.2.2 Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik

Weiß (2013a, 37) verweist in puncto Heilpädagogik häufig lediglich auf Andreas Mehringer und dessen ‚sieben Regeln einer kleinen Heilpädagogik‘. Jedoch kann spätestens seit Prengels ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (Erstauflage 1993) eine Ausrichtung jeglicher pädagogischer Ansätze hin zu einer inklusiven Denk- und Handlungsweise nicht vernachlässigt bzw. unterschlagen werden (Biewer 2017). Ein Umdenken, nicht nur im pädagogischen Bereich, sondern gesamtgesellschaftlich führt dianoetisch auch zu einer Beeinflussung der traumapädagogischen Theorie und Praxis und vor allem der Haltung von Sozialpädagog*innen.

Trennscharfe Abgrenzungen der einzelnen Disziplinen und Bezugswissenschaften erscheinen allgemein wenig sinnbehaftet und unmöglich, was sich auch durch die enge Verschränkung von inklusiver Pädagogik und psychoanalytischer Pädagogik zeigt (Biewer/Datler 2011).

3.2.3 Psychoanalyse und psychoanalytische Pädagogik

„Gegenstand der psychoanalytischen Betrachtung ist die Entstehung, Entwicklung, Fehlentwicklung, Erweiterung und Veränderbarkeit menschlichen Verhaltens, Fühlens und Selbsterlebens und der daraus resultierenden Beziehungen und Lebensformen“ (Muck 1994, 13). Diese Betrachtungsweise mündet im weiteren Verlauf auch in einer differenzierten und kritisch-reflexiven Herangehensweise an pädagogische Interaktionen und Prozesse (Dörr 2016, 44). Zentral in der psychoanalytischen Theorie ist die Annahme eines „ubiquitären dynamischen

⁶ Eine Diskussion der Frage, ob Pestalozzi als Person bzw. Idee einer Person und nicht aufgrund seiner pädagogischen Ansätze in der deutschsprachigen Pädagogik polarisierend verwendet wird (Tröhler 2003) ist definitiv eine spannende, auch in Hinblick auf traumapädagogische Inhalte und Werte, würde aber dennoch den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit deutlich sprengen.

Unterbewusstseins“ (Datler/Stephenson 1999, 83), durch welches sich Menschen kontinuierlich mit für sie nicht bewusst wahrnehmbaren bedrohlichen Erlebnisinhalten konfrontiert sehen und „die sie deshalb aktiv, mit Hilfe verschiedener Formen von unbewussten Abwehr- und Sicherungsaktivitäten, vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten versuchen“ (Dörr 2016, 44). Anknüpfend daran kann das psychoanalytisch orientierte Verstehen und Hinterfragen dieser tiefenpsychologischen Prozesse als (sonder-)pädagogische und schlussendlich auch traumapädagogische Kompetenz bezeichnet werden (Datler/Wininger 2010).

Dörr (2013, 26) nennt an andere Stelle auch zwei weitere psychoanalytische Konzepte bzw. Methoden, welche sie als zentral für professionell reflektiertes traumapädagogisches Handeln ansieht: Bions „Containment“ (weiterführend Lazar 1993), das zeitlich beschränkte Bewahren und Halten von unbewussten Affekten der Kinder und Jugendlichen und das Konzept der „Mentalisierung“ (weiterführend Taubner 2015; Kirsch/Brockmann/Taubner 2016), ein tiefgehend empathisches Verständnis der eigenen und fremden Affektwelt und ein daraus resultierendes Begreifen und Hypothesieren von Situationen und Interaktionen. Das Konzept der Mentalisierung wird darüber hinaus von Kramer/Link (2018) mit den Grundlagen der Traumapädagogik in Kontext gesetzt und operationalisiert bzw. auf Möglichkeiten und Grenzen hin beleuchtet.

Als häufiger Vertreter wird darüber hinaus August Aichhorn genannt (Weiß 2013a, 37; Dörr 2016, 46; Weiß 2016b, 22), welcher sich in seiner pädagogischen Tätigkeit nicht nur mit psychoanalytischen Theorien, sondern auch bereits mit milieuspezifischen Ansätzen auseinandersetzte.

„Wir sollen zur Erkenntnis kommen, daß schreckhafte Erlebnisse zu psychischen Traumen und dadurch zur Verwahrlosung oder zu Verwahrlosungserscheinungen führen können“ (Aichhorn 1931, 62).

3.2.4 Pädagogik der Befreiung

„Von Paolo Freire haben wir gelernt, dass Pädagogik ohne politische Einflussnahme unzureichend ist“ (Weiß 2013a, 37.). Somit gilt auch die Bereitstellung von Wissen um gesellschaftliche und politische Verstrübungen und die Möglichkeit der Emanzipation aus sozialen Konstrukten als Teil emanzipatorischer, selbstwirksamer Traumaarbeit (Rothdeutsch-Granzer/Weiß 2016, 37). Hierzu zählt jedoch nicht nur das Wissen um gesellschaftliche Prozesse, sondern auch, wenn nicht sogar vor allem, das kritisch-reflexive Infragestellen ebendieser.

3.2.5 Milieutherapeutische Konzepte

Besonders die Arbeit von Fritz Redl und David Wineman, welche 1944 das ‚Pioneer House‘ in einem Armutsviertel von Detroit gründeten, um „eine kleine Zahl von schwer gestörten, hyperaggressiven Jungen aus der Unterschicht mit delinquenten Verhaltensmustern – Kindern, die aus anderen Erziehungseinrichtungen herausgefallen waren“ (Fatke 1995, 91) rund um die Uhr zu betreuen, soll hier erwähnt werden. Ausführungen aus dem daraus entstandenen Buch „Kinder, die hassen“ (Redl/Wineman 1951) setzen neue Maßstäbe in der stationären Kinder- und Jugendhilfe und lesen sich auch heutzutage (2022) noch mit brisanter Aktualität. Für die Traumapädagogik im Speziellen relevant sind die weiterführenden Überlegungen, unter anderem von Gahleitner (2010, 134) zur Etablierung eines therapeutischen Milieus auf der Alltags-ebene, durch Bezugsbetreuung, sowie auf der psychotherapeutischen Ebene, jeweils in relationaler Vernetzung und engem Austausch.

„Die Jungen waren im ersten Stock unter der Aufsicht eines Betreuers beim routinemäßigen Purzelbaumschlagen; zu dieser Zeit hatte kein leitender Mitarbeiter Dienst und ich sah zu. Plötzlich bestand Sam darauf, wir sollten weggehen, da sie jetzt eine Zusammenkunft des neugegründeten Geheimbundes haben wollten. Ich wußte, daß sie in dem Augenblick, in dem ich hinausgehen würde, nur anfangen wollten, mit Gegenständen um sich zu schmeißen, also sagte ich: »Ihr könnt eure Zusammenkunft abhalten; wir hören nicht zu.« Andy nahm dies sofort auf: »Na gut, wenn ihr nicht zuhört, dann können wir reden.« Dann folgte eine Beschimpfung, zusammen mit einer aggressiven Phantasie gegen mich mit folgendem Thema: »Wir werden Fritz den Pimmel abschneiden. Wir bringen ihn um. Wir werden alle umbringen.« Dies alles lief in spielerischer Stimmung ab, wobei die Gruppenmitglieder einander fortwährend versicherten, wir hörten ja sowieso nicht zu“ (Redl/Wineman 1951, 220).

3.2.6 Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Ausgangspunkt jeglicher praktischen pädagogischen Tätigkeit und der pädagogischen Forschung und Theoriebildung (ein- bzw. weiterführend Lenzen 2007; Gudjons 2012; Koller 2014) bedarf meiner Ansicht nach keiner näheren Erläuterung.

3.2.7 Bindungstheorie und Resilienzforschung

Die von John Bowlby und Mary Ainsworth (u.a. Bowlby 2014) entwickelte Bindungstheorie bedingt diverse Grundannahmen der Traumapädagogik. Wie sich diese explizit gestaltet und warum einige traumapädagogische Autor*innen (Brisch 2013; Lang T. 2013a) sogar von einer ‚Bindungspädagogik‘ sprechen, wird in Kapitel 4.5 näher thematisiert bzw. erläutert. Selbiges gilt für die Erkenntnisse der Resilienzforschung bzw. ihre Anwendung als Resilienzförderung im sozialpädagogischen Alltag (Kapitel 4.7).

3.3 Inhalte der Traumapädagogik

Um sich zentralen Inhalten der Traumapädagogik zuwenden zu können, soll zuerst eine Unterscheidung zwischen ‚Traumabearbeitung‘ und ‚Traumaaarbeit‘ vorgenommen werden. Unter Traumaaarbeit wird jegliche pädagogische, therapeutische, ärztliche, medikamentöse etc. Unterstützung der Betroffenen durch Fachpersonal verstanden. Die Traumabearbeitung bezeichnet den Prozess der Bearbeitung, welche die Adressat*innen selbst durchleben und sich erarbeiten (Weiß 2013b, 14). Für eine gelingende Traumabearbeitung ist jedoch mehr als eine adäquate Traumaaarbeit und Begleitung der Kinder und Jugendlichen vonnöten. Die Traumapädagogik erhebt den Anspruch an sich selbst, Kinder und Jugendliche ganzheitlich in ihrer alltäglichen Lebensrealität zu begleiten und bei der Traumabearbeitung kontinuierlich zu unterstützen (Gahleitner/Rothdeutsch-Granzer 2016, 146). Weiß (2013b, 14) nennt darüber hinaus die Möglichkeit stabile Beziehungen eingehen zu können, Selbstbemächtigung und soziale Teilhabe und darüber hinaus auch einen gesellschaftlichen bzw. politischen Rahmen, in welchem Ursachen und Auswirkungen von Gewalt thematisiert und verarbeitet werden können.

3.3.1 Pädagogik des „sicheren Ortes“

Um stabile Beziehungen knüpfen zu können bzw. auch negative Beziehungs- und Bindungserfahrungen verarbeiten zu können, spielt das Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen eine essenzielle Rolle. Im Kontext der vorliegenden Masterarbeit sind das Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Solche können entwicklungsförderliche, aber auch -hemmende Funktionen einnehmen (Dörr 2013, 17). „Erfahrungen der Selbstwirksamkeit über ein erfolgreiches Handeln in der Alltagswelt; Erfahrungen des Selbstwertes durch signifikante andere sowie Erfahrungen der Selbst-Einbindung über eine Integration in eine größere Gemeinschaft“ (ebd.) können und sollen den Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen vermittelt werden. Dies gilt im Speziellen für lebensgeschichtlich belastet Kinder und Jugendliche, da alle drei Dimensionen bei ihnen häufig gestört sind und sich nur durch Interaktion von Person und sozialer Umwelt neu ausbilden können (ebd., 17f.).

Institutionen, in denen solch ein Setting gelingt bzw. sich dem angenähert wird, werden in der Traumapädagogik als „sichere Orte“ (Kühn 2006) bezeichnet. Traumatisierte Kinder und Jugendliche haben häufig aufgrund ihrer Lebensumstände Erfahrungen gemacht, welche den Verlust von Sicherheit beinhalten. „Dieser erfahrene Verlust von Sicherheit in der äußeren Welt als einem ‚sicheren Ort‘ zerstört die Wahrnehmung eines inneren Sicherheitsgefühls des

individuellen Selbst nachhaltig“ (Kühn 2013a, 33). Erst durch die Schaffung von äußeren, sicheren, verlässlichen, strukturierten und bewältigbaren Lebensumständen wird es traumatisierten Kindern und Jugendlichen möglich „das Wagnis des Vertrauens“ (Weiß 2013b, 16) einzugehen.

Eine Pädagogik des sicheren Ortes kann nach Kühn (2013a, 32) nicht lediglich durch eine Neuorientierung der pädagogischen Interaktion zwischen Kinder und Jugendlichen und Pädagog*innen realisiert werden. Darüber hinaus sollen institutionelle Strukturen kritisch beleuchtet und bei Bedarf modifiziert werden. Dies stellt jedoch keineswegs einen einmaligen, sondern vielmehr einen kontinuierlichen Prozess über (zumindest) drei Ebenen dar, welche durch nachfolgende Abbildung verdeutlicht werden sollen.

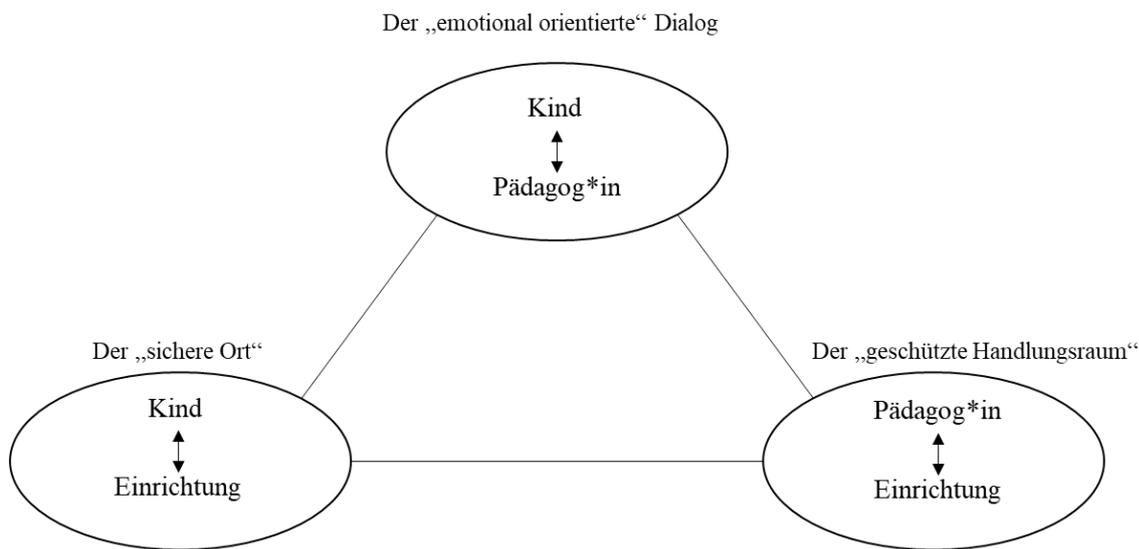


Abbildung 2 – entnommen und modifiziert aus Kühn 2013, 32

a) Der sichere Ort

Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen haben in vielen Fällen diverse traumatische Erlebnisse erfahren. Diese können zwar in ihrer Ausprägung, Intensität und Dauer variieren, werden jedoch zumeist als einschneidende Erlebnisse wahrgenommen und können somit „die Wahrnehmung von der Welt als einem im wesentlichen sicheren und verlässlichen Ort empfindlich stören“ (van der Kolk 1995, o.S.). Der Verlust des Gefühls der Welt als äußerer sicherer Ort, kann auch die individuelle innere Wahrnehmung von Sicherheit des Selbst nachhaltig beeinflussen (Kühn 2013a, 33). Um dieser Wahrnehmung korrigierend entgegenzusteuern, bedarf es demnach äußere sichere Orte, um ein inneres Sicherheitsgefühl erst (wieder) ermöglichen zu können. In anderen Worten, die Umwelt bzw. Lebensbedingungen sollen so

gestaltet werden, dass sie von Verlässlichkeit, Berechenbarkeit, Kontinuität und Sicherheit geprägt sind. Als Orte werden in diesem Kontext sowohl Räumlichkeiten wie eine Wohngemeinschaft, ein Garten oder das Zimmer des Kindes bzw. der Jugendlichen, aber auch Sozial- und Lebensräume bzw. Netzwerke (Loch/Schulze 2011, 18). „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 Kinder erfahren können muss, dass es sich wieder lohnt, Vertrauen zu fassen“ (Kühn 2013a, 33).

b) Der emotional orientierte Dialog

Der Ausdruck ‚emotional orientierter Dialog‘ ist nach Kühn (ebd.) buchstäblich und nicht metaphorisch zu verstehen. Die Fähigkeit verbal über traumatische Erlebnisse kommunizieren zu können oder darüber hinaus sich plastisch an zurückliegende Erfahrungen erinnern zu können, haben traumatisierte Kinder und Jugendliche häufig (noch) nicht entwickeln können. Obwohl der Zugang zu traumatischen Gedächtnisinhalten oftmals verwehrt ist, zeigen sich diese in physischer Form und sind „als überwältigende Emotion oder diffuse Vermeidungsreaktion ständig präsent“ (ebd.)

Um sich nun einem Dialog zwischen Kindern und Jugendlichen und Pädagog*innen bzw. auch den Kindern und Jugendlichen selbst mit ihren Erlebnisinhalten annähern zu können und somit einen Weg hin zu Selbstregulation und Selbstbemächtigung zu ebnet, benötigt es Vertrauen. Vertrauen der Kinder und Jugendlichen in sich selbst und ihre Fähigkeiten, aber auch den Professionist*innen gegenüber. Dieses kann jedoch nicht methodisch gesteuert oder gar erzwungen werden und obliegt nicht einer bewussten Entscheidung der interagierenden Personen, sondern entsteht in einem individuellen Prozess durch konstruktive Kommunikationsleistungen (Kühn 2006, 8). In diesem Prozess kann eine „neue gemeinsame Sprache und damit eine veränderte zwischenmenschliche Kommunikation (...), um dem Kind einen ressourcenorientierten Zugang zu sich selbst und zu seinen Mitmenschen zu ermöglichen“ (Kühn 2013a, 34) gefunden werden. Diese sollte dann aber wiederum nicht nur die Kommunikation mit den Kindern und Jugendlichen prägen, sondern sich ebenso im interdisziplinären Austausch bzw. der Vernetzung mit weiteren relevanten Personen und Institutionen (Schule, Kindergarten, Amt für Kinder- und Jugendhilfe, Familie etc.) widerspiegeln (Kühn 2011, 14).

c) Der geschützte Handlungsraum

„Pädagogischer Auftrag in der Jugend- und Behindertenhilfe ist es, Entwicklungsräume zu schaffen, in denen Kinder sich zu selbstbestimmten Persönlichkeiten entwickeln können“ (Kühn 2013a, 34). Doch um diesem Anspruch gerecht zu werden, braucht es nicht nur sichere Orte für die Kinder und Jugendlichen, sondern auch für die Sozialpädagog*innen. Die Belastungen, welche im Handlungsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe auftreten können, sollen für eine adäquate pädagogische Alltagsgestaltung anerkannt, wertgeschätzt und reflektiert werden, „ohne dass die Fachkräfte sich dabei durch Überbelastung, Überforderung, Burn-Out oder einer Sekundären Traumatisierung⁷ handlungsunfähig machen lassen“ (ebd.). Weiß, Meloni und Söder (2019, 152) verorten in diesen Belastungen und Überforderungsmomenten der Fachkräfte auch einen potentiellen Grund für die Häufigkeit von Grenzüberschreitungen und Missachtung von Kinderrechten in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Auch hier benötigt es institutionelle Strukturen bzw. Möglichkeiten um Mitarbeiter*innen, nicht nur bei Bedarf, unterstützen und stärken zu können. Auch die Weitergabe von Wissen, unter anderem zur individuellen Selbstreflexion, über Belastungserscheinungen bzw. sekundäre Traumatisierungen wird als essenziell angesehen (Kühn 2006, 20). Grundhaltungen in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen wie Partizipation, Transparenz, Wertschätzung etc. lassen sich demnach auf den Umgang der Institution bzw. der Leitungspositionen mit den Mitarbeiter*innen und vice versa transformieren (Lang B. 2013a, 222f.).

⁷ Eine Differenzierung zwischen Burn-Out und Sekundärer Traumatisierung ist für die vorliegende Masterarbeit an dieser Stelle vernachlässigbar. Ausführlich nachzulesen jedoch bei Kühn 2006, 18-20.

3.3.2 Selbstbemächtigung

„Selbstbemächtigung bedeutet die Befreiung von Abhängigkeit und Ohnmacht. Menschen die sich ihrer selbst bemächtigen, werden zu aktiv handelnden Akteuren, die sich ein Mehr an Selbstbestimmung, Autonomie und Lebensregie erstreiten“ (Weiß 2013c, 167). Doch dies zu erreichen, stellt für viele Kinder und Jugendliche mit traumatischen Lebenserfahrungen eine Herausforderung dar. Sie dabei zu unterstützen bzw. zu begleiten nimmt nach Weiß (ebd.) einen zentralen Bestandteil innerhalb der Traumapädagogik und der traumapädagogischen Haltung ein. „Menschen, insbesondere Mädchen und Jungen, die über einen längeren Zeitraum traumatischen Erfahrungen ausgesetzt sind, verlieren das Gefühl für sich selbst, fühlen sich unwiderlich anders, verstehen ihre eigenen traumaspezifischen Verhaltensweisen, Empfindungen und Gefühle nicht“ (ebd.). Genau bei diesem Selbstverstehen setzt das Konzept der Selbstbemächtigung an. Kinder und Jugendliche als Expert*innen ihrer eigenen Biografie, ihrer individuellen Verhaltensweisen ernst zu nehmen und ihre Lebensleistungen als solche zu schätzen, stellt den elementaren handlungsleitenden Fokus dar (Weiß/Meloni/Söder 2019, 154).

Hierfür sind neurophysiologische Grundkenntnisse sowohl von Seiten der Sozialpädagog*innen, als auch die eigene Körperwahrnehmung und den individuellen Emotionshaushalt der Kinder und Jugendlichen betreffend zentral (Weiß 2013c, 168f.). In (vermeintlich) bedrohlichen Situationen stellt der menschliche Körper einen Energieüberschuss bereit, um auf eventuelle Gefahren reagieren zu können. Dieser ist jedoch im Idealfall nach Abwenden der Bedrohung bzw. Reorientierung innerhalb der Situation aufgebracht. Dies ist bei Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen häufig nicht der Fall. Die Restenergie kann nicht entladen werden und sucht sich in den Worten von Weiß (2013c, 168) „andere Wege, möglicherweise in extremen Aggressionen oder in Suchtverhalten“. Übererregung, Stress und nicht abbaubare Energie im Körper können somit vergangene traumatische Erlebnisse und die damit verbunden Affekte als Intrusionen triggern. Dabei fühlt sich die Situation im Wiedererleben exakt an wie eine bereits erlebte traumatisierende Situation (Hausmann 2003, 85f.) und die Kinder und Jugendliche reagieren auch neurophysiologisch. Cerebrale Neurotransmitter, welche von der Amygdala ausgesendet werden, blockieren das Frontalhirn und somit die Fähigkeit zu denken und nicht nur mit dem Reptilienhirn eigenen Impulsen zu agieren (Weiß 2013c, 168f.).

und Jugendlichen bzw. eine Aufklärung über Kindeswohlgefährdung im Allgemeinen tragen hierzu bei (Weiß 2013c, 172).

Selbstakzeptanz/Selbstwert fördern: Selbstakzeptanz wird von Weiß (ebd.) als „Komponente des Selbstwertes“ betrachtet. Potreck-Rose/Jacob (2003, 20) arbeiten jedoch heraus, dass die Begriffe häufig synonym verwendet werden und sich vor allem je nach Anwendungsfeld der Literatur differenzieren. Für die vorliegende Masterarbeit soll der Begriff ‚Selbstakzeptanz‘ benutzt werden, da Akzeptanz etymologisch als Vorbedingung zu Veränderung und somit auch Akzeptanz der eigenen Person als Basis jeglicher Veränderung angesehen werden kann (Potreck-Rose 2011, 190).

Selbstakzeptanz korreliert stark mit sozialen Faktoren und Rückmeldungen (Potreck-Rose/Jacob 2003, 25), was besonders in der stationären Kinder- und Jugendhilfe durch das Gruppensetting und die wechselnden Bezugspersonen relevant ist. „Traumatisierten Mädchen und Jungen fehlt die basale Selbstakzeptanz“ (Weiß 2013c, 172), welche step by step wieder aufgebaut werden soll und kann. Hierzu dienen oft bereits Verständnis für die Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen und das Zurverfügungstellen von Informationen. Traumaindizierte Verhaltensweisen, wie beispielsweise das Bunkern von Nahrungsmitteln nach Vernachlässigungserfahrungen, sind für die Kinder und Jugendlichen selbst oftmals schwer begreiflich und schambehaftet. „Solange die Suche nach Lebenssinn und Deutungsmustern von entfremdenden Gefühlen wie Angst und Andersartigkeit beeinflusst ist, können vorhanden Ansätze der Selbstreflexion nur schwer weiterentwickelt werden“ (Spies 2001, 167). Durch die Erläuterung von ‚guten Gründen‘ (siehe Kapitel 3.4.1) und die Normalisierung ebensolcher Verhaltensweisen können diese jedoch begreiflich gemacht und reflektiert werden (Weiß 2013c, 173). Dies minimiert gleichzeitig auch Selbstwertbedrohungen im alltäglichen Lebensumfeld und bedarf haltgebenden und empathischen Pädagog*innen, welche ihre traumapädagogische Kompetenz nutzen und den Kindern und Jugendlichen ihre Beobachtungen bzw. auch daraus resultierende Interpretationen zur Verfügung stellen (Friedrich/Weiß 2014, 63). „Wenn wir den Kindern zuhören, erfahren wir von vielen Ritualen und Vorstellungen, Imaginationen, die ihnen geholfen haben, die traumatischen Lebenssituation zu überstehen“ (Weiß 2013c, 174).

Sensibilisierung für Körperempfindungen und Gefühle

„Empfindungen sind körpergewordene Gefühle und das Frühwarnsystem unseres Körpers. In Traumatischen Lebenssituationen sind Kinder gerade darauf angewiesen, sie nicht zu spüren. Sie verlieren das Gefühl für ihren Körper, sie spüren ihre Gefühle nicht. Und das wirkt nach“ (Weiß 2013d, 151).

Wie im Punkt ‚Selbstakzeptanz‘ dargestellt, bildet Verständnis für die Reaktionen und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen lediglich die Basis für Veränderung ebendieser Reaktionen. Ein weiterer Baustein stellt das Erkennen, Empfinden, Spüren und Benennen-Können der eigenen Körperempfindungen und Gefühle dar (Weiß 2013c, 174). Weiß (ebd.) rät hierbei dazu, eine Palette an Emotionen, Empfindungen und Körperreaktionen mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam zu sammeln, zuzuordnen und diese auch bei eskalativen Situationen im Anschluss zu reflektieren.

Daran anknüpfend fügt die **Förderung der Körperwahrnehmung** einen weiteren Steckbaustein auf dem Weg zu einer Pädagogik der Selbstbemächtigung hinzu. Jegliche erlebnispädagogischen, sportlichen oder outdoor-orientierten Erfahrungen können hierbei als hilfreich erlebt werden (Weiß 2013c, 178f; 2013d, 151f.). „Die Wahrnehmung der Körperempfindungen erhöht die Selbstwahrnehmung und zeigt Wege zu einem Körpergebrauch, der nicht hindert und lähmt, sondern stärkt“ (Weiß 2013c, 179).

Förderung der Selbstregulation: Ableiten von nicht abgebauter Energie im Körper stellt eine Grundbedingung zu Selbstregulation dar. Weiß (2013c, 175–178; 2013d, 152f.) setzt hierbei vor allem auf Energieabbau durch körperliche Betätigung und empathisches Herantasten an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, welche somit selbstwirksam erlernen können, was sie im Alltag, aber auch in Hochstresssituationen entspannt bzw. zentriert. Andere Autor*innen weisen wiederum darauf hin, dass körperliche Betätigung auch retraumatisierend wirken kann (u.a. van der Kolk 1995, o.S.) und empfehlen medikamentöse Unterstützung und Psychotherapie. Hierzu kann und soll die vorliegende Masterarbeit keine Position beziehen.

3.3.3 Gesellschaftliche Dimension

„Traumabearbeitung ist vielfältig und hat immer auch eine sozialpolitische Komponente“ (Weiß 2013b, 20). An dieser Stelle wären Fragen nach der Position traumatisierter Menschen in der österreichischen Gesellschaft, inwiefern diese als Minderheit begriffen werden können und dürfen und welche Aspekte der Inklusion zu tragen kommen zwar spannend, zu diskutieren. Die Beantwortung dieser Fragestellungen würde aber über den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit hinausgehen. Als Faktum angenommen werden kann jedoch, dass in jeder Gesellschaft „Gleichbehandlung unter ungleichen Bedingungen Ungleichheit bedeutet“ (Gertenbach et al. 2010, 144). Dies trifft jedoch häufig auf traumatisierte Menschen und speziell Kinder und Jugendliche zu und kann über Generationen vererbt weitergegeben werden, wie beispielsweise Grünberg (2006) anhand der Tradierung von Antisemitismus als Folge des Holocausts in Deutschland aufzeigt.

Allgemein betrachtet ist die Sozial- und auch die Traumapädagogik stetig relational verwoben und abhängig von gesellschaftlichem Wandel. „Denn wie der Mensch sich in seiner Praxis selbst entwirft und mit welchen Aufgaben die sozialpädagogische Praxis ihre Klienten konfrontiert, das hängt von den epochalen, zeittypischen, sozialspezifischen und situativen Bedingungen ab“ (Hamburger 2003, 111). Dies berücksichtigend soll auch eine „Verbindung zwischen individueller Lebensgestaltung, pädagogischer Interaktion und den gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen des Lebenslaufes“ (Böhnisch 2002, 73) mitbedacht und reflektiert werden. Die Sozialpädagogik war und ist „von ihrem Beginn an und in allen ihren Formen (...) ein Antworten auf Probleme dieser Gesellschaft, die der Sozialpädagoge zu Erziehungsaufgaben umformulierte“ (Mollenhauer 2001, 19).

3.4 Die (trauma-)pädagogische Haltung

Der Begriff der ‚Haltung‘ im sozialpädagogischen Kontext beinhaltet ein definatorisches Paradoxon, da von Professionist*innen in der Sozialpädagogik eine gewisse Haltung, nicht nur gegenüber den Adressat*innen, erwartet wird (Kreft 1980, 414). Wie sich diese definiert und inwiefern eine Abgrenzung zur individuellen Berufseinstellung besteht, bleibt jedoch fraglich. Kreft (ebd.) nennt Empathiefähigkeit in der ‚richtigen Dosis‘, Engagement und zielgerichtetes Handeln zu Gunsten der Adressat*innen als relevante Elemente einer sozialpädagogischen Grundhaltung. Auch hier kristallisiert sich heraus, dass sich all diese Bausteine in sich ebenso als schwer definierbar bzw. abgrenzbar präsentieren. Maus, Nodes und Röh (2010, 88) wählen daher einen anderen Ansatz und begreifen die Begründung der Intention als ausschlaggebendes Element. „Wer professionell arbeitet, muss sein professionelles Handeln auf der Grundlage fundierter wissenschaftlicher Theorien erklären können. Dabei geht es auch um die ethische Begründung und ethische Maßstäbe des beruflichen Handelns“. Günder (2011, 175) grenzt die Grundhaltung in Hinsicht auf den Arbeitsbereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe ein und konkretisiert bzw. legitimiert damit, „dass erzieherische Vorgänge nicht primär aus spontanen – oft krisenhaften – Situationen erwachsen, sondern systematische und methodische Anwendung finden“.

Dies soll nur kurz als Input dienen um die Komplexität der wissenschaftlichen Befassung mit professioneller sozial- und traumapädagogischer Haltung zu verdeutlichen, mit welcher sich die vorliegende Masterarbeit unter anderem auseinandersetzt. Um jedoch nicht weiter in eine ausschweifende Diskussion der allgemeinen Professionalität der Sozialen Arbeit (ausführlich Müller 2005) abzugleiten, soll sich nun erneut der Traumapädagogik zugewandt werden.

In der Traumapädagogik stellt der Begriff der (traumapädagogischen) Haltung eine zentrale Rolle dar. „Jeder Ansatz, jeder pädagogische, therapeutische, sozialpädagogische und auch sozialpolitische Ansatz muss von Respekt, Verständnis und der Bereitschaft zur Beziehung geprägt sein“ (Weiß 2016a, 92). Eine Hinwendung zu einer solchen Grundhaltung kann nur durch einen kritisch-selbstreflexiven Prozess (ebd., 92f.) und einem wertschätzenden und verstehenden Zugang zu den Kindern und Jugendlichen, unter Berücksichtigung des Wissens der Folgen von Traumatisierungen und lebensgeschichtlichen Belastungen gelingen (BAG Traumapädagogik 2011, 4f.). Dies gestaltet sich in der praktischen Umsetzung äußerst komplex und soll als eine kontinuierliche, prozesshafte und niemals abgeschlossene Bewegung verstanden werden (Weiß 2016a, 92f.). Nach dem Positionspapier der BAG Traumapädagogik (2011) beinhaltet ebendiese traumapädagogische Grundhaltung folgende fünf Elemente, welche nachfolgend

wiederholtem Durchleben zu Dauerstress bzw. einer „ständigen Aktivierung ihres Panik- und Furchtsystem“ (BAG Traumapädagogik 2013, 108).

Die Zusammenhänge zwischen traumalogischem Verhalten und traumatisierenden Erlebnissen werden jedoch in der sozialpädagogischen Praxis häufig nicht bzw. nur kaum hergestellt (Krüger 2018, 69). Werden diese Bezüge jedoch hergestellt, können die ‚störenden und herausfordernden‘ Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen als notwendig gewordene Überlebensstrategien und Antworten auf belastende Lebenssituationen verstanden werden und im nächsten Schritt auch als solche gewürdigt werden (BAG Traumapädagogik 2013, 108). Dieses Verständnis gilt es dabei nicht nur den Pädagog*innen, sondern und vor allem den Kindern und Jugendlichen selbst zu vermitteln (Weiß 2016a, 122f.).

Die Aufgabe der Sozialpädagog*innen ist demnach, die Kinder und Jugendlichen durch Verständnis und Akzeptanz bei der Suche nach den guten Gründen für ihr Verhalten zu unterstützen und somit eine Neubewertung von Situationen, Interaktionen und Bindungsmustern anzuregen, Verständnis für die eigenen individuellen Verhaltensweisen zu ermöglichen und alternative Handlungsoptionen aufzuzeigen (ebd.). Methodisch hilfreich erweisen sich hier unter anderem ‚Weil-Fragen‘ anstellen von ‚Warum-Fragen‘ (siehe Kapitel 3.6).

„Die Annahme des ‚guten Grundes‘ unterstützt die Achtung, Wertschätzung und das Verstehen der Kinder und Jugendlichen, ohne dabei mit deren Verhalten einverstanden sein zu müssen. Vielmehr wird auf Grundlage des Verstehens neben der Versorgung ihrer emotionalen Ausgangslage eine sinnvolle Intervention im Sinne der Lern- und Entwicklungsförderung gefunden“ (BAG Traumapädagogik 2013, 111).

3.4.2 Wertschätzung

Wertschätzung als Grundhaltung geht jedoch über die Wertschätzung für Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen als traumalogische Überlebensstrategien hinaus. Wiederholtes Erleben von ‚Nichts-geht-mehr-Situationen‘ und der daraus resultierenden Ohnmacht bzw. auch Hilflosigkeit wirken sich negativ auf das Selbstbild und die Selbstwahrnehmung der Kinder und Jugendlichen aus (BAG Traumapädagogik 2011, 5). „Im traumapädagogischen Kontext bedeutet Wertschätzung noch mal mehr die Korrektur der Erfahrungen von Ohnmacht, Hilflosigkeit, Erleben von Selbstwertverlust und Unwirksamkeitserfahrungen“ (BAG Traumapädagogik 2013, 113). Inspiriert durch das humanistische Weltbild und Ansätze positiver Wertschätzung in der klientenzentrierten Psychotherapie (Rogers 1942; weiterführend auch

Stipsits/Hutterer 1992; Hutterer 2010) soll demnach jede Situation bzw. Interaktion im sozialpädagogischen Alltag von Respekt und Fairness geprägt sein. Dies resultiert oftmals jedoch nicht aus bewussten Entscheidungen und Handlungen, sondern inneren Werten und Haltungen (BAG Traumapädagogik 2013, 112f.).

Es gestaltet sich für die Kinder und Jugendlichen komplex, sinnhafte Zusammenhänge zwischen ihrer Person und ihrem Handeln herzustellen. Erlebte Situationen werden immer wieder auf ihre aktuelle Lebenssituation übertragen (BAG Traumapädagogik 2011, 5). Dieses Muster zu durchbrechen und bei den Stärken der Kinder und Jugendliche anzusetzen, ermöglicht es ihnen, sich selbstwirksam und positiv zu erleben. Jedoch können solche Dynamiken erst durch das bewusste Fokussieren der Aufmerksamkeit auf Wertschätzung und wertschätzendes Verhalten aufgebrochen werden. Soll im Sinne dessen auch eine Änderung des Verhaltens angestrebt werden, „geht es dann darum, innere wie äußere Gegebenheiten so zu verändern, das [sic] zukünftig sowohl mehr Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen als auch hilfreichere Entscheidungskriterien“ (Baierl 2016a, 47).

Dies erfordert jedoch auch einen geschützten Rahmen für alle beteiligten Personen. Grundlegend für einen wertschätzenden Umgang, im Sinne der Traumapädagogik, ist demnach Selbstakzeptanz und verbindliche Wertschätzung auf allen Ebenen bzw. durch alle Hierarchien der Institution (BAG Traumapädagogik 2013, 114).

„Heute kommt es darauf an, die Stärken der Kinder und Jugendlichen zu beachten, zu benennen und sie diese leben zu lassen. Genauso stärkend und wertschätzend ist es, die Lebensleistung der Kinder und Jugendlichen im Kontext des traumatisierenden Umfeldes als das zu bezeichnen, was sie ist: eine außerordentliche Fähigkeit“ (ebd.).

3.4.3 Partizipation

Auch die Möglichkeit der Mitgestaltung und Mitbestimmung im Rahmen der jeweils individuellen Lebensumstände wirkt sich positiv auf das Selbstbild bzw. den Selbstwert von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen aus (ebd., 115f.). Dies gilt vor allem da sie „in ihrem alten Lebensumfeld von Gewalt, Vernachlässigung und/oder Missbrauch (...) eine extreme, existentielle Form des Kontrollverlustes erfahren“ (BAG Traumapädagogik 2011, 6) haben. Eine tiefgreifende strukturelle Verankerung der Kinderrechte (Unicef 1989) in jeder pädagogischen Praxis stellt demnach sowohl das Fundament als auch das Ziel der Etablierung von echter Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe dar.

In welcher Form dies in stationären Einrichtungen je individuell und altersadäquat umsetzbar ist, wird in Kapitel 4.3 ausführlicher thematisiert und sich ebenso in der Empirie widerspiegeln.

„Partizipation bedeutet also nicht ‚Ent-Machtung‘ der Betreuungs- und Bezugspersonen, sondern ‚Be-Achtung‘ der Interessen von Kindern oder Jugendlichen. Beteiligung ist für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ein gemeinsamer Lernprozess: Betreute müssen erfahren, ‚dass es was bringt‘ und Betreuende müssen sich von einigen alten Überzeugungen und Haltungen verabschieden“ (Kühn 2013b, 140).

Für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit traumapädagogischen Inhalten sind auch Aspekte der partizipativen Forschung (Kaplan/Alsup 1995; Ackermann 2020) nicht vernachlässigbar und sollen daher nicht unerwähnt bleiben. Konkrete Inhalte zur Forschungsmethode und dem Forschungsdesign der vorliegenden Masterarbeit folgen im Kapitel 6.

3.4.4 Transparenz

Transparenz, bezogen auf die traumapädagogische Haltung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, bezieht sich auf zwei zentrale Ebenen: Transparenz in der Alltagsgestaltung und Transparenz in Bezug auf Hierarchien und Machtstrukturen.

In der sozialpädagogischen Alltagsgestaltung kann eine transparente Haltung der Sozialpädagog*innen und der Institutionen durch diverse Aspekte spürbar werden. Beispielsweise durch für alle einsehbare Dienst- und Wochenpläne, Transparenz und Wahlmöglichkeiten in der Freizeitgestaltung, bei Regeln etc. (Schmid/Lang 2013, 306). Durch einen möglichst transparenten Umgang mit diversen Teilaspekten der Alltagsgestaltung kann Klarheit, Vorhersehbarkeit und schlussendlich auch Sicherheit geschaffen werden. „Diese Sicherheit verhindert oder verringert die stetige Aktivierung der Kampf- und Flucht- und Erstarrungsstrategien mit ihren entsprechenden Verhaltensweisen“ (BAG Traumapädagogik 2013, 119). Ein weiterer zentraler Punkt ist Transparenz in der Beziehungsgestaltung zwischen den Betreuungspersonen und den Kindern und Jugendlichen (Weiß 2016a, 114). Hier gilt es, sich im relationalen Spannungsfeld zwischen Exklusivität der (Bezugs-)betreuung und professioneller sozialpädagogischer Beziehungsgestaltung mit Hilfe von Kommunikation und Transparenz einzupendeln (ebd.).

Betrachten wir jedoch Hierarchie und Machtstrukturen, gestaltet sich die Angelegenheit wesentlich komplexer. Wertfrei betrachtet sind Menschen in westlichen Gesellschaften ubiquitär sowohl Subjekt als auch Objekt struktureller, sich ständig reproduzierender, gesellschaftlicher Machtverhältnisse (Hornscheidt 2012, 141). Macht in und durch Hierarchien wird von Kindern

und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen häufig lediglich missbräuchlich erlebt und mit Gewalterfahrungen und Unterdrückung in Kontext gebracht (BAG Traumapädagogik 2011, 6). Somit sollen ebendiese Strukturen kritisch-reflexiv hinterfragt werden und in der Einrichtung selbst bzw. im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen transparent und verantwortungsvoll gestaltet und thematisiert werden. Dadurch kann ein strukturiertes, berechenbares und sicheres Umfeld für alle Beteiligten etabliert werden. Baierl (2016, 49) bringt dies mit anderen Worten auf den Punkt:

„Vor allem fremdplatzierte Mädchen und Jungen haben Erwachsene oft entweder als »böse« oder »machtlos« erlebt, zum Beispiel in Form der Mutter (»machtlos«), die es nicht geschafft hat, sich und ihre Kinder vor wechselnden gewalttätigen Lebenspartnern (»böse«) zu schützen. Mit dieser Erfahrung glauben viele, sich beim Erwachsenwerden zwischen »böse« oder »machtlos« entscheiden zu müssen. Indem diese Kinder Pädagogen erleben, die »stark« und »gut« sind und die ihre Macht zum Wohle aller einsetzen, eröffnet sich ihnen die Möglichkeit, ebenso in die eigene Kraft und Größe zu wachsen“.

3.4.5 Spaß und Freude

Lebensgeschichtlich belastete Kinder und Jugendliche sehen sich häufig in erheblichem Ausmaß mit negativ-konnotierten Emotionen wie Angst, Ekel, Hilflosigkeit, Scham, Trauer, Wut und Zorn etc. konfrontiert. Dadurch gerät ihr Emotionshaushalt bzw. ihr emotionales Leben und Erleben in Imbalance (BAG Traumapädagogik 2011, 7). Darüber hinaus wurde ihnen häufig wenig Empathie von Seiten ihrer zentralen Bezugspersonen entgegengebracht. Einem Ausgleich dessen und so auch ein Hinwenden zu einer gesünderen Emotionsregulationsfähigkeit gilt es sich durch die Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe anzunähern und so auch ein Gleichgewicht zwischen Körper und Geist zu schaffen (BAG Traumapädagogik 2013, 121). Lachen, als Ausdruck von Freude und Spaß, unterstützt auch die Serotoninausschüttung des Gehirns und wirkt so dem körperlichen Dauerstress und der hohen Adrenalinausschüttung, in welchem sich traumatisierte Kinder und Jugendliche häufig befinden, entgegen (BAG Traumapädagogik 2011, 7). Hier lässt sich auch eine Parallele zu Empathie als sozialpädagogischen Grundhaltung (Kreft 1980, 414), wie sie eingangs skizziert wurde, ziehen. Lohmann (2016, 134) geht sogar noch einen Schritt weiter und bezeichnet die „Lebensfreude“ der Professionist*innen, welche sich durch Vorleben auch in den Kindern und Jugendlichen manifestiert, als Teil der traumapädagogischen Grundhaltung. „Das heißt für uns, dass wir als

Pädagogen aktiv darin unterstützen können, neue positive Erlebnis- und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen zu aktivieren und zu manifestieren“ (ebd.).

In der traumapädagogischen Alltagsgestaltung liegt daher auch ein Schwerpunkt auf der Fokussierung auf positive Erlebnisse und spaßige bzw. freudvolle Aktivitäten. Dies stärkt zum einen die Resilienz der Kinder und Jugendlichen (Kapitel 4.7), legt zum anderen aber auch den Fokus auf die Ressourcen der Kinder und Jugendlichen als Überlebenskünstler*innen und fördert sie darin, diese zu nutzen bzw. zu stärken und neue Ressourcen zu entdecken (Baierl 2016a, 52f.).

3.4.6 Weiterführende Aspekte

In den zurückliegenden Unterkapiteln wurden die fünf Teilaspekte der traumapädagogischen Haltung, wie sie von der BAG Traumapädagogik (2011; 2013) etabliert und formuliert wurden, beleuchtet, reflektiert und durch weitere Aspekte ergänzt. Dennoch soll angemerkt werden, dass dies im Sinne der Wissenschaftlichkeit keiner letztgültigen Definition einer traumapädagogischen Grundhaltung entspricht bzw. entsprechen kann. Viele der genannten Aspekte finden sich auch bei anderen Autor*innen (beispielsweise Baierl 2016a) mit anderen Bezeichnungen. Transparenz wäre mit „Wahrheit und Wirklichkeit“ (ebd., 50) gleichzusetzen, Wertschätzung mit „Wertschätzung und Liebe“ (ebd., 47), enthält aber auch Elemente von (positiver) „Autorität“ (ebd., 48), wie sie Baierl beschreibt.

Die traumapädagogische Haltung resümierend betrachtend kann demnach festgestellt werden, dass ähnlich der sozialpädagogischen Grundhaltung viele der genannten Elemente sich nicht bzw. nur schwer letztgültig definieren lassen und nicht als alleinstehende singuläre Bausteine, sondern als komplexes Verhältnis verstanden werden sollen. Nicht nur einzelne Aspekte der sozialpädagogischen Alltagsgestaltung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe sollen von der Annahme des guten Grundes, Wertschätzung, Partizipation, Transparenz und Spaß/Freude geprägt sein, sondern der gesamte Prozess. Dies drückt sich demnach nicht nur im Alltag, in einzelnen Interaktionen, in Aktivitäten, in der Bezugsbetreuung, in der Beziehungsgestaltung etc. aus, sondern ubiquitär in all diesen Teilaspekten zeitgleich und durchgehend. Hierzu gilt es kritisch-reflexiv anzumerken, dass eine solch allumfassende Grundhaltung niemals makellos umsetzbar ist. Vielmehr soll ein verstehendes Annähern an die Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen angestrebt werden, welches es erlaubt ‚Fehler‘ zu machen und diese zu reflektieren. Inwiefern eine solche traumapädagogische Grundhaltung als pädagogischer Standard in

der stationären Kinder- und Jugendhilfe etabliert ist bzw. sein sollte, wird im nächsten Kapitel thematisiert.

3.5 Traumpädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Im Jahr 2011 veröffentlichte die BAG-Traumapädagogik das Positionspapier „Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“, welches 2013 in erweiterter Form auch als Sammelband erschien. Nachfolgend soll nun erläutert werden, worum es sich dabei handelt und welche Relevanz diesen Veröffentlichungen für das Arbeitsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich innewohnt.

Schmid (2013a, 64) nennt als Ausgangspunkt für die flächendeckende Etablierung traumapädagogischer Standards die hohe Anzahl an Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Lebenserfahrungen, welche dort betreut werden (siehe Kapitel 1.4). Diese weisen spezifische pädagogische Bedürfnisse auf, welche sich durch „Anwendung von psychotraumatologischen Erkenntnissen in der Pädagogik“ (ebd.) gezielt fördern lassen. Dies steigert auch die Arbeitszufriedenheit und das Erleben von Selbstwirksamkeit der Fachkräfte, beugt eskalativen Grenzüberschreitungen in den Einrichtungen vor und kann in weitester Folge dabei unterstützen, dass Kinder und Jugendliche mehrere Fremdunterbringungen in unterschiedlichen Einrichtungen bzw. eine Pendelbewegung zwischen Kinder- und Jugendpsychiatrie und dem Kinder- und Jugendhilfesystem durchlaufen (ebd., 64ff.). Um dies jedoch realisieren zu können, müssen zuerst notwendige und tragbare Strukturen im gesamten Kinder- und Jugendhilfesystem geschaffen, Ressourcen akquiriert und die „Trauma- und Bindungssensibilität im gesamten Prozess der Hilfeplanung und Elternarbeit“ (ebd., 70) erhöht werden.

Das Positionspapier der BAG Traumapädagogik (2011) stellt hierfür einen ersten richtungweisenden Schritt dar und thematisiert Aspekte des sozialpädagogischen Alltags unter Miteinbeziehung traumapädagogischer Aspekte, welche auch in der vorliegenden Masterarbeit referiert werden (traumapädagogische Haltung, Förderung der Selbstwirksamkeit, Gruppendynamik, Bindungspädagogik etc.) und darüber hinaus auch noch institutionelle Standards.

Einige der dort aufgeführten Punkte lassen sich jedoch (noch) nicht in der Praxis der stationären Kinder- und Jugendhilfe wiederfinden. Die maximale Gruppengröße wird dort beispielsweise mit sieben Kindern und Jugendlichen datiert (ebd., 16). In Österreich können in einigen Bundesländern zurzeit (2022) noch bis zu 13 Kinder und Jugendliche in einer Wohngemeinschaft

untergebracht werden. Auch der Personalschlüssel von mindestens Doppeldiensten, abgesehen von der Nachtbereitschaft, ist in vielen Einrichtungen noch Utopie (ebd., 15).

Im Jahr 2019 brachte FICE Austria die erste Fassung des Bandes „Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe“ – in Österreich, mit dem Ziel „bundesländer- und organisationsübergreifende Anforderungen für Hilfe- und Betreuungsprozesse auf fachlicher Basis und unter Berücksichtigung der geltenden nationalen rechtlichen Bestimmungen sowie der UN-Kinderrechtskonvention zu formulieren“ (ebd., 9) heraus. Darin finden sich im Kapitel „Die Einrichtung als sicherer Ort und traumasensible Betreuung“ (ebd., 87–94) einige Überschneidungspunkte mit traumapädagogischen Standards und somit auch mit der vorliegenden Masterarbeit. Das Konzept des sicheren Ortes (Kapitel 3.3.1) und die traumapädagogische Haltung (Kapitel 3.4) werden beispielsweise erläutert und als Qualitätsmerkmal bzw. -standard definiert. Darüber hinaus werden ein traumapädagogisches Grundwissen der Fachkräfte und die Berücksichtigung von „bindungs- und traumabezogenen Unterstützungsbedürfnissen“ (ebd., 93) hervorgehoben. Dies bildet einen entscheidenden Schritt in Richtung der Etablierung traumapädagogischer Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich.

Weiterführend kann die vorliegende Masterarbeit hierzu ebenso einen Beitrag leisten, in dem sie zum einen aufzeigt und beschreibt, inwiefern traumapädagogische Aspekte im Arbeitsalltag von Fachkräften in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich bereits integriert sind und zum anderen darauf hinweist, in welchen Bereichen noch etwaiger Bedarf besteht.

3.6 Traumapädagogische Methoden für die sozialpädagogische Praxis in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Methoden im sozial- und traumapädagogischen Kontext „suggerieren die Idee der Planbarkeit, der Kalkulierbarkeit und letztlich der Machbarkeit“ (Galuske 2013, 60) und beinhalten somit von ihrer Grundkonstitution her bereits diverse Gefahren, welche sich bei unerfüllten bzw. unerfüllbaren Erwartungen an den ‚Erfolg‘ der Methode häufig als tückisch erweisen. Speziell sozialpädagogische Methoden entziehen sich häufig der Messbarkeit und entfalten ihre Wirkungen, beispielsweise im Ausbau der Beziehung zu dem Kind bzw. Jugendlichen, über einen undefinierten Zeitraum. Zwar erhält der veraltete Grundethos des sozialpädagogischen Erfolges „Hilfe zur Selbsthilfe“ (ebd., 61) unter Berücksichtigung der zurückliegenden Ausführungen zur Selbstbemächtigung (siehe Kapitel 3.3.2) eine neue Dimension, dennoch sind auch traumapädagogische Methoden kritisch zu betrachten und keinesfalls als Erfolgsformel zu bewerten.

Nachfolgend werden nun einige praktische traumapädagogische Methoden beschrieben, um einen Überblick verschaffen zu können und zu einem späteren Zeitpunkt (Kapitel 7) Rückschlüsse auf deren Relevanz in der tatsächlichen Praxis der Professionist*innen geben zu können.

3.6.1 Weil-Fragen

Weil-Fragen mit dem klassischen Input „Ich tue das, weil...“ dienen dazu, dem Kind bzw. Jugendlichen einen Grund für seine Verhaltensweisen zu liefern bzw. zu eröffnen und tragen somit zum Selbstverstehen bei. Dabei geht es in keinsten Weise darum, vermeintlich störende oder sogar aggressiv bis gewaltvolle Verhaltensweisen zu legitimieren. Vielmehr stellen Weil-Fragen einen ersten Schritt zur Selbstakzeptanz dar. Den Kindern und Jugendlichen kann dadurch ein Gefühl vermittelt werden, dass ihnen zugehört wird, sie akzeptiert werden und ihre Verhaltensweisen einen guten Grund haben (siehe Kapitel 3.4.1). In den Worten von Weiß (2016a, 123):

So kann erreicht werden, „dass M. sein Verhalten als Reaktion auf früher verstehen kann, dass er dies als normale Reaktion auf eine unnormale Umwelt akzeptieren und dann – vielleicht im nächsten Schritt – selbst- oder fremdschädigende Verhaltensweisen ändert und damit seine Selbstkontrolle erhöht, seine Selbstregulation verbessert“.

Durch Weil-Fragen werden Kinder und Jugendliche als aktiv handelnde Subjekte anerkannt, die Symptomatiken und daraus resultierende Verhaltensweisen im Kontext ihrer individuellen

Lebensgeschichte begreifen, reflektieren aber auch verändern bzw. ablegen können. Durch ein verständnisvolles Annähern an die Evaluation der Notwendigkeit der Verhaltensweisen im aktuellen Lebenskontext kann das allgemeine Verhaltensrepertoire erweitert werden (ebd.). Sozialpädagog*innen können dabei eine begleitende und heranzuführende Rolle einnehmen. „Um ihren inneren ‚gute Grund‘ zu finden, brauchen die Mädchen und Jungen die Erkundungsfreude der PädagogInnen. Sie brauchen PädagogInnen, die offen sind, die Kinder als Experten ernst zu nehmen“ (BAG Traumapädagogik 2013, 110).

Andere narrative Ansätze in Gesprächssituationen und mit Stellvertretergeschichten, welche vor allem in der Traumatherapie zum Einsatz kommen, finden sich weiterführend auch bei Hiller/Hensel (2019).

3.6.2 Notfallkoffer

Unter einem Notfallkoffer wird eine Sammlung von Materialien, welche die Selbstkontrolle fördern und außerhalb des therapeutischen Kontextes einsetzbar sind, verstanden. Dabei kann es sich um jegliche Artefakte handeln, welche das Kind bzw. den Jugendlichen unterstützen und bereits einmal unterstützt haben, handeln. Den kreativen Möglichkeiten sind dabei keine Grenzen gesetzt. Überlegt und ausprobiert werden können Gerüche, Geschmäcke, Erinnerungsstücke, Gegenstände, welche Reibung erzeugen und somit die Körperwahrnehmung erhöhen wie Massagebälle etc. Relevant ist hierbei wieder, diesen in einer ruhigen Situation mit den Adressat*innen in einem partizipativen Prozess zu befüllen und auch zu überlegen, in welcher Situation zum Notfallkoffer gegriffen werden kann und soll (Hantke/Görges – einen Notfallkoffer packen o.J.).

Wittman (2015, 186) fasst diese Methodik ausführlich zusammen und unterlegt ihre Ausführungen auch mit Beispielen zur Anwendung:

„Dissoziierende Mädchen und Jungen sollten ermuntert werden, auszuprobieren, welche starken und für sie unbedrohlichen Stimuli sich beim Stoppen von Dissoziationen individuell als besonders hilfreich erweisen. Von den effektivsten Stimuli wird eine Sammlung angelegt, die z.B. ein Fläschchen mit einem stark riechenden Öl oder Parfum, laute und dissonante Musik auf einem MP3-Player, einen Igelball, ein kleines Stofftier mit einem flauschigen Fell, Chilipulver, Kaugummis mit einer scharfen Flüssigkeit im Kern, scharfe Bonbons und Zitronensaft in einem kleinen Fläschchen umfassen können. Um im Bedarfsfall Zugang dazu zu haben, werden die gesammelten Utensilien in einen so genannten Notfallkoffer gepackt. Spüren Kinder, wie sie in eine Dissoziation hineingeleiten, können sie sich z.B. schnell einen Schluck Zitronensaft in den Mund

kippen oder an ihrem Eukalyptusöl riechen, um über diesen intensiven, aber neutralen Reiz die Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt zu halten“.

Auch wenn sie von „dissoziierenden Mädchen und Jungen“ (ebd.) spricht, kann ein Notfallkoffer darüber hinaus auch für eine breitere Adressat*innen Gruppe relevant und hilfreich sein, da er sehr simpel zu befüllen ist, das Sammeln von Utensilien mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam alltagsnah und spaßig gestaltet werden kann und sich der Einsatz des Notfallkoffers gut in den Alltag von Wohngruppen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe integrieren lässt.

3.6.3 Atemübungen

Atemübungen dienen der Reorientierung im Körper und der Selbstregulation. Relevant ist hierbei, diese in ruhigen Momenten mit den Kindern und Jugendlichen spielerisch auszuprobieren und zu vermitteln, in welchen Situationen diese erneut zum Einsatz kommen könnten und zur Entspannung beitragen könnten. Auch die Entscheidungsfreiheit zum Einsatz spielt eine tragende Rolle, da die Kinder und Jugendlichen diese selbstständig anwenden sollen und können (Hantke/Görges - Atmen o.J.). Das Regulieren von Stress und Überregung durch gezieltes und bewusstes Atmen trägt darüber hinaus zur Förderung der Autonomie bei und unterstützt die Kinder und Jugendlichen darin, Kontrolle in ihrem individuellen bzw. subjektivem Leben, Erleben und Handeln (wieder-)zuerlangen (Weiß 2016a, 131f.).

3.6.4 Erdung und Raumwahrnehmung

Erdung bedeutet ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wo sich die Kinder und Jugendlichen in welchem exakten Moment befinden und die Realitätswahrnehmung zu fördern. Durch das Fokussieren auf die Füße, welche den Boden berühren, kann die Aufmerksamkeit auf das Hier und Jetzt gelenkt werden (Wittmann 2015, 168f.). Gleiches gilt für die Raumwahrnehmung, welche beispielsweise durch die s.g. „1-2-3-4-5 Übung“ (ebd., 168) gefördert wird. Bei dieser Übung werden in absteigender und aufsteigender Reihenfolge abwechselnd Gegenstände aus dem Raum, in welchem die Kinder und Jugendlichen sich befinden, benannt und bewusst in den Blick genommen bzw. wahrgenommen. Darüber hinaus eignen sich auch diverse weitere Methoden, welche Konzentration und Aufmerksamkeit fordern, beispielsweise von 545 in 15er Schritten rückwärts zählen, die Bundesländer von Österreich mit ihren Hauptstädten aufzählen oder zuvor geübte Klatschrituale (Baierl 2016b, 94).

3.6.5 Beruhigende Aktivitäten

Eine ausführliche Auflistung potenziell beruhigender Aktivitäten, welche sich aufgrund ihrer simplen Gestaltung ideal in den Alltag der stationären Kinder- und Jugendlichen integrieren und simpel verwenden lassen, findet sich ebenso bei Baierl (2016b, 94).

„Aktivitäten, die beruhigen oder Erregung Raum geben: zuvor gelernte Entspannungstechnik anwenden; Atemtechnik anwenden; sich am ganzen Körper schütteln; Hände klatschen; Kopf schütteln und Luft durch die weichen Lippen stoßen wie ein Pferd; Körperpacing und in ruhige Bewegungen überführen; einmal ums Haus rennen; etwas bewusst und gezielt kaputt machen; alles, was Kampf oder Flucht simuliert; richtig Theaterdonner machen (laut werden, mit den Füßen stampfen, Türen knallen usw.); an Türrahmen hochziehen; mit der flachen Hand gegen die Wand schlagen; lautes Singen; auf und ab hüpfen; Liegestützen machen; Luftballon mit Federballschläger durch den Raum schlagen; sich was Gutes tun (Schokolade essen; sich massieren lassen; heißes Bad nehmen; Tasse Kaffee trinken; Fotos der Eltern betrachten usw.); einen zuvor etablierten Beruhigungsanker aktivieren; Gefühl künstlerisch ausdrücken (Musik, Kneten, Raptext, Ausdruckstanz usw.)“.

3.6.6 Sonstige Methoden

Diverse weitere Methoden im Kontext der Traumapädagogik lassen sich in der Fachliteratur finden. Da diese jedoch häufig spezielle Materialien (Instrumente etc.) oder Örtlichkeiten (beim malbarer Raum) benötigen, sind sie im Fokus auf das Rahmenthema, der Alltagsgestaltung, vernachlässigbar und sollen daher nur kurz erwähnt werden. Ding (2013b) beschreibt in einem Beitrag das Trommeln auf Congas in einer Kleingruppe, welches auch spezifischen Regeln unterliegt (ebd., 211). Bundschuh und Picard (2013) thematisieren die Versinnbildung und Bearbeitung traumatischer Erlebnisinhalte durch Ausdrucksmalen. Ein ausführlicher Arbeitsbogen zur Förderung der Selbstentwicklung und zur Reintegration von abgespaltenen traumatischen Lebensinhalten wird von Lutz (2013) präsentiert. Ein weiterer, bisher nicht thematisierter Methodenpool, stellen jegliche Art von spirituell Zugängen (Krafttieren, religiöse Inhalte, Beten etc.) dar, welche von Baierl (2016b, 94) näher ausgeführt werden.

Im zurückliegenden Kapitel wurden einige traumapädagogische Methoden, welche sich für die praktische Anwendung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe eignen, referiert und erläutert. All diese Methoden und Techniken wurden vorerst jedoch theoretisch dargelegt, welche davon und in welcher Form auch in der tatsächlichen Praxis in Österreich Anwendung finden, wird im empirischen Teil der vorliegenden Masterarbeit (Kapitel 7) beleuchtet. Um sich diesem

zuwenden zu können, sollen in einem nächsten Schritt jedoch zuerst Spezifika des Arbeitsfeldes der stationären Kinder- und Jugendhilfe beschrieben werden.

4. Spezifika des Arbeitsumfeldes der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich

Da nun theoretische Vorbedingungen, Hintergrundwissen und relevante Konzeptionen dargelegt wurden und auch erörtert wurde, wie sich die Traumapädagogik positioniert bzw. was sie leisten kann und will, gilt es an dieser Stelle, sich dem Arbeitsumfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe vertiefend zuzuwenden. Aktuelle konzeptionelle Problematiken und Diskurse rund um das Arbeitsfeld an sich wurden bereits in Kapitel 1.3 abgesteckt. Wie sich jedoch die tatsächliche sozialpädagogische Tätigkeit in der Praxis gestaltet bzw. pointierter formuliert, wie der Alltag von Sozialpädagog*innen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wirklich abläuft und welche Faktoren bzw. methodische Ansätze dabei eine Rolle spielen, soll im anschließenden Kapitel geklärt werden.

Dafür werden zentrale sozialpädagogische Themen, welche den Alltag bedingen bzw. dort stattfinden theoretisch auf wissenschaftlicher Ebene und praktisch anhand von Konzepten erläutert. Den Anfang bildet die Alltagsgestaltung (Lang B. 2013b; Gahleitner 2021), gefolgt von einem Exkurs zu herausfordernden Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen, welche im Alltag in Wohngemeinschaften auftreten können und diesen beeinflussen (Lang T. 2013a; Wagner 2013; Gahleitner 2021). Darauf aufbauend wird der Umgang mit Regeln und Konsequenzen beleuchtet (Schmid/Lang 2013). Anschließend wird das System der Bezugsbetreuung (Winkler 2007) und weiterführend die Beziehungsgestaltung allgemein, mit einem Fokus auf Bindung (Lang T. 2013a; Bowlby 2014) referiert. Gruppendynamik (Bausum 2013; König 2016), Resilienzförderung (Alle 2012; Kaiser 2021), Elternarbeit (Andreae de Hair 2013) und interdisziplinäre bzw. institutionelle Vernetzung (Grabars, Hensel, Löble 2013) stellen weitere relevante Themenkomplexe dar, auf welche kurz und bündig eingegangen wird.

4.1 Alltagsgestaltung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Einen Überblick über die sozialpädagogische Alltagsgestaltung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich zu geben, stellt auf mehreren Ebenen eine Herausforderung dar. Zum einen gilt es zu klären, welche Grundbedingungen für eine adäquate Alltagsgestaltung vorhanden sein müssen. Dies umfasst die rechtlichen Rahmenbedingungen (Aufsichtspflicht etc.), aber auch die Grundversorgung der Kinder und Jugendlichen im Sinne der menschlich existenziellen Grundbedürfnisse (Mahlzeiten, Wohnraum, Kleidung, medizinische Versorgung etc.) und der sozialpädagogischen Grundbedingungen (Lernunterstützung, Interessensförderung,

Selbstständigkeit etc.). Zum anderen gilt es jedoch ebenso, die Bedeutung des Alltags für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, aber auch für den pädagogischen Prozess und die Beziehung an sich, zu beleuchten. Denn „die Bedeutung des Alltags ist kaum zu überschätzen. Verstehen und Handeln im Alltagsbereich sind pragmatisch orientiert, jedoch nicht – wie häufig im Vorhinein geäußert – banal“ (Gahleitner 2021, 37). Wie groß der Beitrag des Alltags, sowohl im sozial-, als auch im traumapädagogischen Kontext, für die Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, aber auch für die Kinder und Jugendlichen tatsächlich ist, wird hauptsächlich der empirische Teil der vorliegenden Masterarbeit beleuchten. Denn exakt an diesem Punkt setzt die zentrale forschungsleitende Fragestellung an. Den Weg ebnend sollen daher an dieser Stelle einige Erkenntnisse aus der Literatur vorgelegt werden.

4.1.1 Allgemeine Rahmenbedingungen und gesetzliche Vorgaben

In Österreich ist das Kinder- und Jugendhilfegesetz bundesländerspezifisch. Aufgrund der örtlichen Nähe wird in Folge daher der in der Steiermark gültige Gesetzestext herangezogen und zitiert. Dort werden Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe folgendermaßen beschrieben:

„Sozialpädagogische Einrichtungen sind Einrichtungen, die zur Ausübung der Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der vollen Erziehung (§ 28) bestimmt sind, und die aufgrund ihrer Ausstattung und Führung eine förderliche Pflege und Erziehung der Kinder und Jugendlichen gewährleisten“ (Gesamte Rechtsvorschrift für Kinder- und Jugendhilfegesetz 2021, 13).

Darüber hinaus finden sich im Gesetzestext Ausführungen zur Eignung von privaten Einrichtungen. Diese definieren sich folgendermaßen:

„Bei der Eignungsfeststellung ist insbesondere zu prüfen, ob die private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung im Hinblick auf die Leistung über

1. ein fachlich fundiertes sozialpädagogisches und/oder psychosoziales sowie ein organisatorisches Konzept,
 2. Fachkräfte und sonstige geeignete Personen (§ 9) in der jeweils erforderlichen Anzahl,
 3. geeignete Räumlichkeiten und
 4. ausreichende wirtschaftliche Voraussetzungen
- verfügt.“ (ebd., 5).

Abgesehen davon werden rechtlich nur die Ausbildungen von Fachkräften (ebd., 6), die Verschwiegenheitspflicht bzw. der Datenschutz (ebd., 7) und die Verpflichtung zur Dokumentation (ebd., 6f.) festgeschrieben.

Bevor sich einem ausführlicheren rechtlichen Rahmen zugewandt wird, soll kurz angemerkt werden, dass die Kinder- und Jugendhilfe in jedem Land und in jedem Fall gesetzlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen unterliegt. Inwiefern diese geeignet sind, jedes Kind, jede*n Jugendliche*n adäquat zu betreuen und zu versorgen, und wie sich die Situation speziell für traumatisierte Kinder und Jugendliche gestaltet, kann und soll an dieser Stelle nicht bewertet werden. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass durchaus Kritik an den je individuellen Rahmenbedingungen und gesetzlichen Vorgaben in der fachwissenschaftlichen Landschaft geäußert wird und wurde (u.a. Frey 2016; FICE 2019).

Ausführlicher werden rechtliche Rahmenvereinbarungen beispielsweise in Deutschland, in diesem Fall Baden-Württemberg, beschrieben. Der nachfolgende Auszug finden sich im Original im §78b Abs. 1 Nr. 1 SGB VIII (Rahmenvertrag für teil- und vollstationäre Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg, 2021) und wurde von Lang B. (2013b, 129f.) textlich aufbereitet, formatiert und zusammengefasst:

„1. Grundbetreuung

Die Grundbetreuung umfasst die geeigneten und notwendigen Leistungen im Bereich der Versorgung, Erziehung, Betreuung und Unterstützung für die Gesamtgruppe, die in Einfachbetreuung erbracht werden.

Dazu gehören insbesondere:

- Betreuung an 365 Tagen im Jahr
- Gewährleistung der Aufsichtspflicht
- Notwendige Betreuungsleistungen in der Nacht in Form von einer gruppenbezogenen/gruppenübergreifenden Nachtbereitschaft
- Gestaltung des Wohnumfeldes und der Gruppenatmosphäre

Alltagsgestaltung und Alltagsbewältigung:

- Versorgung, Erziehung und Unterstützung der jungen Menschen
- Befriedigung der existenziellen Grundbedürfnisse
- Strukturierung des Tages-, Wochen-, und Jahresablaufs (z.B. gemeinsamer Zeitrahmen, Mahlzeiten, Aktivitäten in der Gesamtgruppe)
- Allgemeine Freizeitgestaltung mit der Gesamtgruppe
- Feste und Feiern im Jahresablauf in der Gesamtgruppe

Pädagogische Grundleistungen und allgemeine Förderung im alltäglichen Zusammenleben der Gesamtgruppe:

- In die Situation der Gesamtgruppe rückgebundene Bearbeitung der Erziehungs- und Hilfebedarfe
- Allgemeine Förderung im sportlichen, musischen und praktisch-handwerklichen Bereich (z.B. im Rahmen von Gruppenaktivitäten)
- Beaufsichtigung und Unterstützung bei der Erledigung bei Hausaufgaben
- Schaffung von Lern- und Übungsfeldern für die Gestaltung einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung
- Unterstützung bei der praktischen Lebensbewältigung, z.B. beim Einkaufen
- Gesundheits- und Hygieneerziehung (z.B. Körperpflege, Vorsorge, ggf. Arztbesuche)
- Herstellung von Erfahrungsfeldern zum Einüben sozialer Wahrnehmung, sozialer Fertigkeiten und Verhaltensweisen
- Erzieherische Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen
- Aufgreifen von Impulsen, Stimmungen, Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen

2. Ergänzende Betreuung

Die ergänzende Betreuung wird von der Einrichtung individuell beschrieben.

3. Zusammenarbeit, Kontakte

Die allgemeine Zusammenarbeit und Kontaktpflege mit der Herkunftsfamilie umfasst folgende Leistungen:

Kontaktpflege mit der Herkunftsfamilie:

- Aktive Einbeziehung der Bezugspersonen aus dem Herkunftssystem bei der Aufnahmesituation und der Hilfe-/Erziehungsplanung
- Unterstützung der Kinder/Jugendlichen bei Telefon- und Briefkontakten
- Initiieren gemeinsamer Aktivitäten, Alltagshandlungen und Freizeitunternehmungen
- Kontaktpflege bei Besuchen der Herkunftseltern in der Einrichtung
- Vor- und Nachbereitung selbstständiger Besuche des Kindes/Jugendlichen in der Herkunftsfamilie
- Sicherung der Teilhabe der Herkunftseltern/-familie an Festen und Feiern des Kindes/Jugendlichen
- Allgemeine Kontaktpflege zur Schule und Ausbildungsbetrieben
- Allgemeine Kontaktpflege und Vereine etc.
- Allgemeine Kontaktpflege mit dem Jugendamt“

Anhand dieser ausführlichen Aufbereitung lassen sich diverse Aspekte, welche den Alltag in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften konstituieren, ableiten. Zuallererst wird deutlich,

dass das Arbeitsumfeld nicht an reguläre Arbeitszeiten gebunden ist. Die Betreuung vor Ort findet sieben Tage die Woche, 365 Tage im Jahr rund um die Uhr statt. Dieser Fakt allein erfordert Motivation und die Bereitschaft zu Sonn- und Feiertagsdiensten von den Sozialpädagog*innen und hat gleichermaßen Auswirkungen auf die Gestaltung des Arbeitsalltags. Unter der Woche erfordert dieser die Erledigung von Terminen jeglicher Art, Schul- bzw. Ausbildungsverpflichtungen der Kinder und Jugendlichen und die Koordination von Freizeitaktivitäten, Vereinsmitgliedschaften und sonstigem. Am Wochenende, in den Schulferien und zu Festen bzw. an Feiertagen findet jedoch ein gänzlich anderer Rhythmus, mit anderen alltäglichen Erledigungen statt. Inwiefern dies variiert bzw. wie unterschiedliche Tagesgestaltungen in unterschiedlichen Einrichtungen aussehen können, wird im empirischen Teil der vorliegenden Masterarbeit erneut thematisiert werden, da dort Sozialpädagog*innen die Möglichkeit geboten wird, aus ihrer Praxis zu berichten und Tagesabläufe zu schildern.

Grundsätzlich anzumerken ist jedoch, dass ein alltäglicher Ablauf auch die Versorgung von existenziellen Grundbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, inklusive hauswirtschaftlichen Tätigkeiten für eine große Anzahl an Bewohner*innen, beinhaltet. Darunter fällt das Bereitstellen von diversen Mahlzeiten, die Reinigung des Wohnraumes, das Versorgen von Wäsche etc.

Ebenso fallen bei der Betreuung von Kindern und Jugendlichen alltägliche Termine jeglicher Art (Arzttermine, schulische Termine, Therapietermine, Freizeitaktivitäten, Vereinsmitgliedschaften, kirchliche Verbände, Pflegen von Freundschaften, Feste und Feiern etc.) an. Dies stellt jedoch nur ein Grundkontingent der Möglichkeiten von terminlichen Verpflichtungen und Erledigungen dar. Die mögliche Spanne ist dabei nicht erfassbar und richtet sich je nach den individuellen Bedürfnissen und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen. Festhalten lässt sich jedoch, dass jegliche Aktivität und jegliche Versorgung, welche ein junger Mensch im Kontext der Familie benötigt, auch in der stationären Kinder- und Jugendhilfe stattfinden kann. Der Unterschied ist lediglich, dass dies dort für viele Kinder und Jugendliche zeitgleich vonstattengeht und somit eine gewisse Organisation bzw. Koordination seitens der Sozialpädagog*innen benötigt. Auch die Miteinbeziehung des Herkunftssystems spielt eine tragende Rolle in der Alltagsgestaltung, soll jedoch an andere Stelle (Kapitel 7.9) näher betrachtet werden.

Darüber hinaus soll noch angemerkt werden, dass die Zusammenfassung der Rahmenbedingungen von Lang B. (2013b, 129f.) zwar eine gute Übersicht über die erforderlichen Tätigkeiten für einen gelingenden Alltag in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften bietet, jedoch keineswegs als allumfassend betrachtet werden soll. Unberücksichtigt bleiben Tätigkeiten wie

Dokumentation, Planung und Evaluation und diverse Besprechungen bzw. Koordinationen mit den am Hilfeprozess beteiligten Personen (Teambesprechung, Supervision, Fallverlauf etc.).

Vor dem Hintergrund all dieser Aspekte, Tätigkeiten und Rahmenbedingungen erscheint es im Kontext der Traumapädagogik nicht verwunderlich, dass sich eine Darlegung aller Faktoren der Alltagsgestaltung und -bewältigung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowohl auf theoretischer Ebene als auch in der praktischen Umsetzung im Arbeitsfeld als komplex erweist. Gahleitner (2013, 52) bringt diese Komplexität auf den Punkt und verweist zeitgleich auf die Miteinbeziehung traumapädagogischer Inhalte:

„Psychosoziale Fachkräfte verfügen zwar in der Praxis über einen großen Schatz an wichtigen fachrelevanten Erfahrungen, häufig fällt es jedoch aufgrund des komplexen Arbeitsalltages schwer, dass erworbene Erfahrungswissen systematisch an Konzepte und Theoriebestände zurückzubinden und damit selbstbewusst auf die eigene Berufsidentität zurückzugreifen“.

Im nächsten Abschnitt soll sich daher der Bedeutung eines strukturierten Alltags für alle Beteiligten zugewandt werden.

4.1.2 Bedeutung des Alltags für Kinder, Jugendliche und Betreuer*innen

„Anders als für die betreuenden Fachkräfte stellt die Einrichtung für Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung den (vorläufigen) Lebensmittelpunkt dar“ (FICE 2019, 127). Gahleitner (2021, 48) macht deutlich, dass ein Umgang mit Traumatisierungen und daraus resultierenden Verhaltensweisen im Alltag eine Frage des Milieus oder auch der Atmosphäre und nicht lediglich des Settings bzw. der begleitenden Angebote ist. „Der fachkompetente Umgang mit diesen Belastungen, Störungen und Hindernissen wird häufig zum Dreh- und Angelpunkt der tagtäglichen Arbeit, keineswegs nur im Setting begleitender Therapieangebote, sondern auch inmitten des Alltagsgeschehens“ (ebd.). An andere Stelle führt die Autorin auch aus, dass diese Erkenntnis sich vor allem aus der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen, welche einen Großteil ihres Lebens in stationären Einrichtungen gewohnt haben, speist (ebd., 35f.). Die Chance, einen geregelten und strukturierten Alltag mit allem was dazugehört erleben zu können, bietet Halt und Stabilität. Eine Erfahrung, die viele Kinder und Jugendliche zum ersten Mal überhaupt erleben. „Das Leben in der stationären Kinder- und Jugendhilfe soll den Mädchen und Jungen die Möglichkeit bieten (...), sich dem Leben und der Gesellschaft wieder vorsichtig, Schritt für Schritt, zu nähern“ (Wahle 2013, 159). Hierbei nehmen alle beteiligten Personen eine wichtige Funktion ein:

- Kinder und Jugendliche können erleben und erproben, dass Entwicklungsschritte bzw. -hürden bewältigbar sind und sich, auch wenn destruktive Verhaltensweisen diesen Prozess verkomplizieren, durch Stabilität eine langfristige Entwicklung vollzieht. Dies unterstützt sie in der (erneuten) Fassung von Vertrauen in sich selbst, ihre eigenen Wirkmacht und in andere Personen (Gahleitner 2021, 36).
- Die Sozialpädagog*innen unterstützen, begleiten und moderieren diesen Prozess. Helfen den Kindern und Jugendlichen dabei, sich selbst und die Umwelt besser zu verstehen und geben Strukturen vor, anhand dieser ein Alltag überhaupt erst möglich ist. Dies beinhaltet auch die Mitberücksichtigung der jeweils individuellen Bedürfnisse, denn jedes Kind soll „in seiner Eigenart angenommen und willkommen geheißen“ (Wagner 2013, 91) werden.
- Stabilität geben jedoch auch andere beteiligte Personen, auch wenn diese nicht direkt pädagogisch tätig sind (beispielsweise Hauswirtschaftskräfte). Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe berichten häufig von der tragenden Funktion dieser Personen für ihr individuelles Erleben eines strukturierten Alltags (Gahleitner 2021, 35).

Somit soll verdeutlicht werden, dass haltgebende Strukturen Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung fördern und unterstützen können. Dennoch soll nicht der Eindruck erweckt werden, mit der Vorgabe eines Tagesablaufs und dem Bereitstellen von Mahlzeiten bzw. materiellen Gütern verläuft die Alltagsgestaltung in Kinder und Jugendwohngemeinschaften reibungs- bzw. komplikationslos. Die „Wirkungskraft eigener destruktiver Verhaltensweisen“ (ebd., 36) der Kinder und Jugendlichen darf und soll nicht unterschätzt werden, da diese häufig eine adäquate Alltagsgestaltung komplex werden lässt. „Hierfür sind die Schaffung eines sicheren Ortes, der Schutz vor Grenzverletzungen, Übergriffen und Gewalt sowie funktionierende Formen der Deeskalation in Krisensituationen unabdingbar, damit Sicherheit und Berechenbarkeit (wieder) hergestellt werden können“ (FICE 2019, 130). Um die sozialpädagogische Herausforderung, welche diesem Anspruch zugrunde liegt zu verdeutlichen, soll sich im nächsten Kapitel einigen herausfordernden Verhaltensweisen zugewandt werden, um ein umfassenderes Bild vermitteln zu können.

4.2 Herausfordernde Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen

Dass sich diverse Beschreibungen aus der klassischen psychoanalytischen bzw. sozialpädagogischen Fachliteratur auch aktuell in der Praxis wiederfinden lassen (Kühn 2013a, 26) wurde an anderer Stelle bereits beschrieben (Kapitel 3). Dennoch soll nachfolgend das weite Spektrum an diversen herausfordernden Verhaltensweisen bzw. -mustern kurz nachgezeichnet werden, um die Komplexität des Umgangs damit im Rahmen der Alltagsgestaltung zu verdeutlichen bzw. zu versinnbildlichen. Hier bietet sich erneut ein Rückgriff auf die Erfahrungen von Redl/Wineman (1952, 26) aus dem Pioneer-House an, um im direkten Vergleich die Aktualität zu verdeutlichen.

„Danny wurde bei Tisch ein wenig aufgeregter. Das merkte man zuerst an den übertriebenen Gesten, mit denen er aufstand und quer über den Tisch nach Salz, Milch, Butter usw. griff. Von früheren Beobachtungen herangehender Temperamentausbrüche wußte ich, daß er schon bald diese Gegenstände auf den Boden knallen würde“.

Redl und Wineman (ebd.) beschreiben eine Situation, wie sie eins zu eins auch heute in einer Wohngruppe stattfinden könnte und tagtäglich stattfindet. Eine Essensituation in der Kindergruppe kann als alltägliche Situation bezeichnet werden, jedoch reicht das bloße Bereitstellen der Mahlzeit nicht aus, um einen entspannten Ablauf zu garantieren. Auch in diesen vermeintlich unbedrohlichen Situationen kommen Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen zum Tragen, wie Redl/Wineman (ebd.) nachskizzieren.

„Die Kinder erscheinen uns vordergründig als ‚leidende Opfer‘. Es sind die ‚schwierigen Kinder‘, die keiner aushalten kann. Tatsächlich begegnen wir Kindern, an deren Mimik, Körpersprache und Verhalten sich ablesen lässt, dass sie von unbeschreiblichen Ängsten gequält und von sprachloser Wut getrieben sind“ (Wagner 2013, 93).

Daran anknüpfend vermittelt Wagner ein Bild, welches Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe weder überraschen wird noch unbekannt ist. Gewalterfahrungen, Missbrauch und Vernachlässigung hinterlassen seelische Wunden, welche in weitere Folge ein Leben lang zu destruktiven Verhaltensweisen und einer „Neigung zu Traurigkeit, Depression, Wut und Zurückgezogenheit“ (ebd., 94) führen können. Im alltäglichen Erleben zeigt sich dies unter anderem durch Teilnahmslosigkeit, Übererregung, Reizüberflutung und Antriebslosigkeit (ebd., 93).

Basales Vertrauen in Personen und Strukturen fehlt den Kindern und Jugendlichen häufig. „Weder Personen noch Institutionen sind ihnen geheuer und werden grundsätzlich als feindselig wahrgenommen“ (ebd.). In diesen Fällen kann auch von Bindungsstörungen

(Ziegenhain/Steiner 2019) gesprochen werden, welche auch nach Verlassen des Herkunftssystems bestehen bleiben und nicht selten unerkant bleiben, da „die verborgenen Bindungsbedürfnisse der Mädchen und Jungen sich durch die Verzerrungen im Verhaltensausdruck oftmals nicht erkennen lassen“ (Lang T. 2013a, 197).

Darüber hinaus weist Wagner (2013, 93) noch auf das Auftreten von Erinnerungslücken, psychischen Bildern, Verfolgungswahn und Alpträumen hin. Friedrich (2014, 15ff.) beschreibt ausführlich dissoziative Prozesse, in welchen auftretende Erinnerungslücken näher beleuchtet werden bzw. dargelegt wird, wie dadurch das Erleben und die Kontrolle über körperliche Funktionen gestört wird und die emotionale Wahrnehmung abgespalten wird.

Extreme Flashback-Situationen, in denen das Kind bzw. der*die Jugendliche in enorme Erregung (Kampf, Flucht, Erstarren) kippt und jeglichen Bezug zur realen Situation verliert, werden auch bei Wittmann (2015, 183f.) beschrieben.

Gewalttätige und eskalative Situationen in jeglicher Form (auto-, fremdaggressiv und/oder gegen Gegenstände gerichtet) können ebenso entstehen. „Thomas wird als Kind mit der Verhaltensauffälligkeit »große Aggressivität« wahrgenommen, eine Zuschreibung, die täglich durch seine Zerstörungswut Bestätigung findet“ (Teuber 2004, 13). Gewalt im Sinne von Kampf stellt eine biologisch normale Reaktion auf bedrohlich erscheinende Situationen dar. Durch die andauernde Übererregung, welche traumatisierte Kinder und Jugendliche häufig symptomatisch aufweisen, häufen sich aber auch solche Situationen. Der Umgang damit bzw. auch etwaige Interventionen stellen sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch die Sozialpädagog*innen kontinuierlich vor Herausforderungen (Lang T. 2013b). Diese Dynamik erscheint in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe beinahe unausweichlich. Aus diesem Grund ist es umso relevanter, dort anzusetzen bzw. zu intervenieren, da sonst folgendes Szenario eintritt: „Der Teufelskreis Aggression – Kontrolle – sich unverstanden fühlen – Vertrauensverlust – Aggression – Kontrolle wird verstärkt“ (Weiß 2016a, 204).

4.3 Zum Umgang mit Regeln

Regeln bilden auf vielen Ebenen und in fast jedem Lebensbereich eine konstitutive Grundlage menschlichen Zusammenlebens. Gesetze beispielsweise bilden das Fundament des alltäglichen Lebens in modernen westlichen Gesellschaften und legen einen allgemeingültigen Verhaltenskodex fest, anhand welchem sich Menschen orientieren und ein allgemeines Miteinander gestalten. Auch das Zusammenleben in Familien ist von Verhaltensregeln bestimmt, welche sich häufig aus der Vermittlung bzw. dem Bewahren von Werten ergeben.

Kinder und Jugendliche sind in ihrem Lebensumfeld von unterschiedlichen Regel- bzw. davon abgeleitet Wertekodexen umgeben. Sowohl der familiäre als auch der schulische Lebensbereich fundiert auf Regeln. Darüber hinaus folgt jegliche Vereins- und Kirchenmitgliedschaft eigenen Regeln.

In der sozialpädagogischen Literatur wird sich im Kontext von Regeln vielfach mit Regelverstößen, Zwang, Sanktionen und Strafen in einem negativ behafteten und aufarbeitenden Kontext beschäftigt. In der Praxis zeigt sich vielerorts jedoch noch ein anderes Bild. Das ‚Durchsetzen‘ von und Beharren auf Regeln wird als pädagogische Haltung angesehen und zeugt von vermeintlich erzieherischer Klarheit und Sicherheit.

„Die aus fehlenden Grenzen verursachte Unsicherheit und das daraus resultierende »schwierige« Verhalten von Kindern verstärkt die Verunsicherung der Erzieherinnen; unklare Regeln im Umgang mit den Kindern sind oft die Folge davon. Die notwendige pädagogische Konsequenz, nämlich die Regeln deutlich zu machen, beizubehalten und durchzusetzen, bleibt auf der Strecke“ (Teuber 2004, 12).

Inwiefern diesem Statement, dass das Verhalten der Kinder aus der Unsicherheit der Sozialpädagog*innen resultiert, zugestimmt werden kann, wird sich im Verlauf dieses Kapitels und in der Empirie zeigen. Grundsätzlich möchte die vorliegende Masterarbeit jedoch erstmal einen anderen Weg einschlagen und sich nicht auf Strafen und Konsequenzen fokussieren, sondern den Umgang mit bereits festgelegten Regeln im sozialpädagogischen Alltag beleuchten und die Sinnhaftigkeit von Regelkodexen im Allgemeinen kritisch-reflexiv hinterfragen.⁸

Traumatisierte Kinder und Jugendliche haben Regeln in der Vergangenheit häufig als extrem negativ behaftet erlebt. Diese erscheinen praktisch willkürlich von Erwachsenen vorgegeben,

⁸ Der Prozess der Erstellung bzw. Implementierung eines Regelwerkes in einer traumapädagogisch-orientierten Kinder- und Jugendwohngemeinschaft wird in einer Masterarbeit von Missethon (2015) ausführlich beschrieben und reflektiert. Um einen vertiefenden Einblick in dieses Thema gewinnen zu können, soll daher kurz darauf verwiesen werden.

sind weder transparent noch hinterfrag- oder verhandelbar, überfordern und werden bei Verstößen mitunter hart sanktioniert (Schmid/Lang 2013, 289). Solche Arten von Regeln bieten kaum Entwicklungs- bzw. Lernpotential, sondern setzen die Spirale traumatischer Erlebnisse eher fort, als zu intervenieren. Und dies, obwohl Regeln und Strukturen grundsätzlich Sicherheit bieten und traumatisierten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, ein sicheres, gewaltfreies und nicht retraumatisierendes Umfeld zu erleben und auch (mit) zu gestalten. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die Regel von allen betroffenen bzw. beteiligten Personen akzeptiert und vor allem als sinnvoll erachtet wird. Hierfür eignet sich die Erstellung von Grundregeln in einem partizipativen Prozess, an dem alle Kinder und Jugendlichen beteiligt sind, zu Wort kommen und ihre Wünsche und Anliegen äußern können. Vereinbarte Regeln können anschließend plakativ und anschaulich in der Wohngemeinschaft platziert werden. Die Verbindlichkeit dieser gemeinschaftlich ausgehandelten Regeln hat enorme Bedeutung und bildet die Grundlage der Sinnhaftigkeit von Regeln. Relevant ist auch, dass verhandelte Regeln nicht als in Stein gemeißelt betrachtet werden, sondern bei Bedarf (neu-)verhandelt, evaluiert und vor allem reflektiert werden können (Moverz Methodenbox 2019).

Dies gilt jedoch nicht für Grundpfeiler bzw. -regeln des menschlichen Zusammenlebens, auch wenn die Kinder und Jugendlichen diese in ihrer Herkunftssystem nicht oder anders erlebt haben. Solche Formen von Regeln werden bei Koten (2009 o.S. zit. n. Lang T. 2013a, 202) folgendermaßen beschrieben:

- „Jeder hat das Recht, seine Meinung zu äußern!
- Jeder hat das Recht auf privaten Raum!
- Jeder hat das Recht auf Eigentum!
- Jeder hat das Recht auf körperliche und sexuelle Unversehrtheit!“

Dennoch sollen auch diese Regeln, so unhinterfragbar sie auch auf den ersten Blick erscheinen, im Alltag begründbar benannt und transparent erklärt werden können. Die Sinnhaftigkeit von Regeln in jeglicher Form hat im Alltag der stationären Kinder- und Jugendhilfe oberste Priorität.

Schmid und Lang (2013, 302) weisen darüber hinaus noch auf das (sozial-)pädagogisch kritisch-reflexive Hinterfragen des Durchsetzens von Regeln in jeder Situation individuell und die Notwendigkeit einer ruhigen Atmosphäre für ein Gespräch über Regelverstöße hin. An dieser Stelle schließt sich auch der Kreis zum einleitend angeführten Zitat von Teuber (2004, 12), denn dem entgegen kann sich Schmid und Lang (2013, 302) angeschlossen werden:

„Bei der Auseinandersetzung um die Einhaltung von Regeln ist es für die Erziehenden von Bedeutung, die eigene Motivation für die Auseinandersetzung zu kennen. Was soll das Kind lernen und warum? Daraus entsteht ihre [die der Sozialpädagog*innen – Anmerkung N.F.] persönliche Klarheit, Sicherheit, ihr Standing gegenüber den Mädchen und Jungen“.

4.4 Bezugsbetreuung

Bezeichnet ein Konzept der individuellen Betreuung von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen und vor allem eine Aufgaben- bzw. Zuständigkeitsverteilung. Über die Begleitung im Alltag und Turnusdienst hinausgehend übernehmen Sozialpädagog*innen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vielerorts eine Palette von Aufgaben für spezifische Kinder und Jugendliche. Darunter fallen die Gestaltung des Wohnraums/Zimmers, das Bereitstellen von passender Kleidung, eine Übersicht über gesundheitsrelevante Untersuchungen und fachärztliche Kontrolltermine, Umgang mit finanziellen Mitteln und die Unterstützung beim Absolvieren der schulischen/ausbildungstechnischen Laufbahn (Adametz-Tripp et al. 2000, 6 zit. n. Winkler 2007, 82). Auch das Verfassen von Verlaufs- bzw. Entwicklungsberichten, die Kommunikation mit der zuständigen Behörde der Kinder- und Jugendhilfe und die Teilnahme an Vernetzungsgesprächen im Helfersystem, wie Fallverläufen, fällt unter diesen Aufgabenbereich.

Die praktische Umsetzung und Intensität variieren stark je nach Einrichtung, Träger und sozialpädagogischem Konzept der Einrichtung. Ebenso die Betitelung, so wird in Österreich in Einrichtungen des SOS-Kinderdorfs beispielsweise der Begriff Bezugsbetreuer*in, in anderen Einrichtungen der Begriff Koordinator*in verwendet. Unterschiede gibt es auch in der praktischen Umsetzung von Angeboten des Einzelsettings und der Zuständigkeiten, wer im Team diese für welche Kinder schafft.

Bereits beim Einzug der Kinder und Jugendlichen in die Wohngemeinschaften sollen die Bezugsbetreuer*innen Orientierung bieten und sowohl für die Kinder und Jugendlichen als auch für die Eltern eine erste Vertrauensbasis schaffen, auf welche im Verlauf der pädagogischen Arbeit während des Zeitraums der Fremdunterbringung aufgebaut werden kann. Denn:

„Ohne eine tragfähige Beziehung (...) ist eine Überwindung des Misstrauens gegenüber sich und der Welt und eine Annäherung an die eigene zerrüttete Identität nach einer schweren Traumatisierung unmöglich“ (Gahleitner 2005, 11).

4.5 Bindung durch Beziehung

Ebendiese tragfähigen Beziehungen nehmen einen zentralen Stellenwert in der sozial- und traumpädagogischen Arbeit ein und beeinflussen somit auch das Alltagsgeschehen in Wohngemeinschaften allgegenwärtig. Bei der wissenschaftlich abstrahierten Betrachtung von Beziehungen im pädagogischen Kontext ist die Einseitigkeit der Betrachtungsmöglichkeiten jedoch eine zentrale Problematik, denn „eine menschliche Beziehung ist immer von beiden Seiten aus zu betrachten, in unserem Falle also aus der Sicht des Kindes und der des Erwachsenen“ (Giesecke 1999, 9). Dies ist jedoch nicht immer bzw. nur in den seltensten Fällen auf wissenschaftlicher Ebene realisierbar.

Empirisch erfasst und vielfach belegt ist jedoch die Bindungstheorie und ihr Einfluss auf die Beziehungsgestaltung bzw. den Beziehungsaufbau von Kindern und Jugendlichen. In der modernen sozialpädagogischen Theoriebildung kann die Bindungstheorie als weitverbreitet und zentral verankert bezeichnet werden. Auf einen vertiefenden Exkurs in die Bindungstheorie nach Bowlby (u.a. 2014) wird an dieser Stelle verzichtet, um den Rahmen dieses Kapitels und der vorliegenden Masterarbeit nicht zu überziehen. Die Grundlage der Ausführungen bilden die Ausführungen zur Bindungstheorie nach Lang T. (2013a, 188–193), welche unter anderem auf den Theorien von Bowlby basieren. Lang T. (ebd., 188) definiert Bindung als:

„das emotionale Band, das sich in der Kindheit zwischen der Bindungsperson und dem Säugling entwickelt (...). Nach Bowlby ist die Bindung ein wesentliches Merkmal der Eltern-Kind-Beziehung und sie ist biologisch fundiert. Bindung sichert den Schutz und das Überleben von Kindern“.

Sicher gebundene Kinder werden in der stationären Kinder- und Jugendhilfe selten erlebt. Eher haben es Sozialpädagog*innen mit Kindern und Jugendlichen mit unsicheren, vermeidenden oder desorganisiert gebunden Kindern und Jugendlichen zu tun. Diese haben Schwierigkeiten damit Vertrauen in neue Beziehung zu fassen, leben unter der wachsenden Angst erneut verletzt und verlassen zu werden und wissen häufig nicht, wie sie sich selbst schützen können (ebd., 192). Wie bereits angeführt (Kapitel 4.2) können bei langandauernden Formen der Kindeswohlgefährdung auch Bindungsstörungen auftreten, welche auch im Setting von Wohngemeinschaften über einen langen Zeitraum hinweg bestehen bleiben können.

Dennoch und sogar aufgrund dieser erschwerten Bedingungen ist Aufgabe und Ziel der Sozialpädagog*innen „zur Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen haltgebende, verlässliche und einschätzbare Beziehungen anzubieten“ (ebd., 197). Hilfreich dabei können verbale und nonverbale kommunikative Interventionen zur Bindungssteigerung sein. Vor allem auf kleine

nonverbale Gesten, wie beispielsweise ein kurzes Zunicken oder freundlicher Blickkontakt, reagieren hochsensibilisierte Kinder mit oder ohne Bindungsstörungen enorm (ebd., 200f). Um diese jedoch einschätzen, deuten und sortieren zu können, braucht es verlässliche und zuverlässige Bindungspersonen im Alltag der Kinder und Jugendlichen. Auch Rituale im Einzelsetting, beispielsweise vor dem Einschlafen, unterstützen die Kinder und Jugendlichen dabei, ihr Bindungssystem zu reaktivieren und erneut Vertrauen in erwachsene Personen fassen zu können.

4.6 Gruppendynamik

„Pädagogisches, aber auch pflegerisches und betreuendes Handeln besteht oft zu einem erheblichen Teil aus der Passung (oder der Einpassung) des Individuums in die Gruppe – ist pädagogisches Handeln doch der Ansatz im Feld, der den höchsten Alltagsbezug hat“ (Hantke 2012, 201).

Dieser Grundannahme folgend nimmt die Gruppendynamik bzw. Gruppenkonstellation in Einrichtungen einen zentralen Stellenwert ein. Auch zwei grundkonstitutive Annahmen der Traumapädagogik sind durch gruppendynamische Aspekte beeinflusst. Zum einen soll das Aufkeimen von Gedanken wie beispielsweise „Ist Kind A in unserer Einrichtung gut aufgehoben? Können wir ihn*sie adäquat betreuen, begleiten und versorgen? Passt Kind A in unsere Einrichtung bzw. in unsere Gruppe?“ durch traumapädagogische Denk- und Handlungsweisen gemindert werden bzw. diesem Phänomen Sicherheit gebend und handlungsleitend entgegengesteuert werden (Kühn 2013a, 27). Zum anderen können dann weiterführend Kinder und Jugendliche in den Einrichtungen gehalten werden, Beziehungsabbrüche somit minimiert und Heimkarrieren mit wechselnden Einrichtungen verhindert werden (Schmid 2013a, 64).

Nach Bausum (2013, 189f.) können Gruppenkonstellationen sowohl haltgebende Strukturen bieten als auch dysfunktionale und toxische Prozesse entstehen lassen. Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe bringen diverse Lebenskontexte und biographische Erfahrungen in die Gruppendynamik, traumatische Erlebnisinhalte können sich auf andere Mitglieder der Gruppe übertragen. „Alle Menschen, die mit Gruppen arbeiten [wissen – Anmerkung N.F.], dass es immer wieder zu heftigen Störungen der Gruppendynamik kommt. Die Gründe dafür können die Auswirkungen traumatischer Erfahrungen einzelner oder mehrerer Gruppenmitglieder sein“ (ebd., 190). Traumatische Übertragungen in Gruppenkonstellationen stellen für professionelle Sozialpädagog*innen oftmals eine Herausforderung im Arbeitsalltag dar. Vergessen wird dabei jedoch häufig, dass dies die anderen Kinder und Jugendlichen ebenso betrifft und oftmals zu Belastungen führt (ebd., 191). Dies beeinflusst auch das Miterleben von

Dissoziationen und Flashbacks und erfordert in der Praxis offene und reflexionsbereite Sozialpädagog*innen, welche die Situationen immer wieder mit den einzelnen Kindern und Jugendlichen, aber auch mit der gesamten Gruppe thematisieren und reflektieren. Krisen und eskalative Situationen sind jedoch nicht nur einschneidende Erlebnisse, welche rasch deeskaliert und hinter sich zu bringen sind, sondern bieten die Möglichkeit als Gruppe zu wachsen bzw. zusammenzuwachsen. „Durch die Konflikte mit sich selbst oder/und seiner Umwelt und dem aus der Krise führenden, begleitenden Ansatz der Pädagogen stellt jedes Kind einer Gruppe ein Vorbild für die anderen dar. Jede Krise, die gemeinsam überwunden wird, lässt das Gefühl von Zugehörigkeit wachsen“ (König 2016, 168).

Dem folgend bietet die Gruppe in einzigartiger Form Potential für heilsame Prozesse. Das Wissen und Miterleben, dass Kinder und Jugendliche nicht allein mit ihren Schicksalen sind, sondern, dass andere ähnliche Erfahrungen gemacht haben und gelernt haben damit umzugehen, kann Entlastung und Entspannung bieten. „Mädchen und Jungen ziehen Kraft aus dem Wissen, was andere überlebt haben und wie sie es überlebt haben. Das gemeinsame Erwehren gegen Demütigung durch soziale Kontakte in Würde und Anerkennung ist sicherlich eine zu bergende Ressource“ (Weiß 2017, 646). Transparenz, Partizipation und kontinuierliche Reflexion sind wesentliche Eckpfeiler der traumapädagogischen Arbeit in Gruppen. Methodisch bieten sich hierfür Reflexionsrunden (beispielsweise Abendrituale, Hausparlamente etc.) an. In diesem Setting lassen sich auch in einem partizipativen Prozess Alltagsstrukturen etablieren, welche für alle Beteiligten als sinngebend verstanden und angenommen werden und im oftmals stressigen Alltag in Wohngruppen Struktur und Sicherheit für die gesamte Gruppe bieten. Nach einiger Zeit kann somit auch ein Wir-Gefühl und Wir-Erleben als Gruppe realisiert werden (Bausum 2013, 194–197).

„Es ist daher von großer Bedeutung, dass die Traumapädagogik nicht eine ‚spezielle‘ Pädagogik für ‚spezielle‘ Kinder ist, sondern generell Bestandteil von Gruppenpädagogik wird“ (ebd., 190).

4.7 Resilienzförderung

Die Resilienzforschung und darauf basierende resilienzfördernde Konzepte befassen sich mit Fragen der kindlichen Entwicklung und deren positiver sowie negativer Beeinflussung. Unterschieden wird dabei zwischen protektiven Faktoren und gefährdenden bzw. entwicklungshemmenden Faktoren (Alle 2012, 151). Unter ‚Resilienz‘ im Allgemeinen wird „die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für ihre Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin 2006, 13 zit. n. Alle 2012, 153).

Für die vorliegende Masterarbeit im Besonderen hervorzuheben ist der Faktor, dass das Vorhandensein einer Bezugsperson, zu welcher Bindung aufgebaut werden kann und die verlässlich und wertschätzend im Umgang ist, als einer der zentralen Resilienzfaktoren für eine positive Beeinflussung der kindlichen Entwicklung, trotz entwicklungshemmender Faktoren, gilt (Kaiser 2021, 24). Dabei ist vernachlässigbar bzw. irrelevant, ob das Kind eine familiäre Verwandtschaft zu der Person aufweist oder nicht. Demnach können auch Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe diese Funktion einnehmen.

Weitere persönliche Schutzfaktoren, wie die Fähigkeit zur Selbstregulation oder das positive Erleben von Selbstwirksamkeit (ebd., 25) werden durch eine traumapädagogische Haltung der pädagogischen Fachkräfte gefördert, wie in zurückliegenden Kapiteln bereits ausführlich dargestellt wurde (Kapitel 3.3.2). Demnach kann Resilienzförderung im Kontext der Traumapädagogik so gedeutet werden, dass diese im Alltag mit Kindern und Jugendlichen durch Interaktion und Beziehung geschieht.

Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle noch, dass Resilienz bzw. protektive Faktoren keineswegs eine Art Checkliste, welche abgehakt werden kann, darstellen. Ein Verständnis im Sinne von: ‚diese fünf Dinge müssen gegeben sein, dann entwickelt sich jedes Kind automatisch positiv‘, stellt eine grundsätzliche Fehlinterpretation des Konzeptes dar (Kühn 2017, 600). Resilienz ist vielmehr „ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess, sie ist variabel und situationsspezifisch“ (Kaiser 2021, 24). Darüber hinaus kann Resilienz nicht gemessen werden und ist erst im Nachhinein feststellbar. In anderen Worten: sie stellt keine genetische Kompetenz, sondern eine erworbene, welche sich aus der individuellen Bewältigung von Krisen in der eigenen Biografie und dem Bewältigen von Entwicklungsaufgaben ergibt, dar (Kühn 2017, 601).

4.8 Elternarbeit und Arbeit mit dem Herkunftssystem

Elternarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist bereits durch ihre Grundkonstitution her problembelastet. Dies entsteht vor allem dadurch, dass diese Form der Unterstützung oftmals nicht auf freiwilliger bzw. aufsuchender Basis der Kindeseltern geschieht. Von einer „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (Stange 2012, 12) wie in Schulen oder Kindertageseinrichtungen kann daher schwerlich gesprochen werden. Auch die Relevanz von partizipativen Ansätzen und Wahlmöglichkeiten, vor allem in der Eingangsphase von Hilfeleistungen für Erwachsene, wie sie Gahleitner et al. (2013, 12) beschreiben, kann kaum berücksichtigt werden. Im Zuge einer Fremdunterbringung fühlen sich Eltern häufig ohnmächtig bzw. hilflos, wichtige Eckpunkte für ihre Zukunft und die Zukunft ihrer Kinder müssen erst noch geklärt werden bzw. sich im Laufe der Fremdunterbringung etablieren. Elternarbeit leistet daher einen wertvollen Beitrag, um eine systemische Zusammenarbeit zwischen Kindern und Jugendlichen, Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe und dem Herkunftssystem zu etablieren, Beziehungen zu festigen bzw. wiederherzustellen und auf eine etwaige Rückführung der Kinder- und Jugendlichen hinzuarbeiten. Aus diesem Grund stellt die Elternarbeit einen integralen Teil des Alltags in stationären Einrichtungen dar, denn „komplexe Systeme benötigen komplexe Unterstützung“ (Andreae de Hair 2013, 218).

Inhaltlich bedeutet dies für den Alltag der Sozialpädagog*innen: telefonischer Kontakt mit den Eltern, Begleitung von Telefonkontakten der Kinder und Jugendlichen, Begleitung und Reflexion von Besuchskontakten und selbständigen Besuchen der Kinder und Jugendlichen, Fallverlaufsgespräche, partizipative Miteinbeziehung des Herkunftssystems in Feste und Feiern der Kinder und Jugendlichen und bei wichtigen Lebensereignissen (Schuleintritt etc.) und Dokumentation (ebd., 220f.).

Nach Andreae de Hair (ebd., 221) bildet eine wertschätzende Grundhaltung und die traumapädagogische Annahme des guten Grundes die Grundlage für adäquate und zielführende Elternarbeit. In der praktischen Umsetzung braucht es zudem jedoch auch sichere Orte für alle Beteiligten bei der Umsetzung von Besuchskontakten. Ein strukturiertes Vorgespräch, eine ruhige Atmosphäre, ausreichend Zeit und anschließende Reflexion stellen zentrale Elemente dar. Denn auch im Kontext der Alltagsdynamik darf der Einfluss der Elternarbeit für das Alltagsgeschehen in stationären Kinder- und Jugendwohngruppen nicht unterschätzt werden. Die Anwesenheit von Eltern und anderen Bezugspersonen im Haus, beispielsweise bei begleiteten Besuchskontakten, wirkt sich nicht nur auf das betreffende Familiensystem, sondern auch auf die restliche Kindergruppe und somit die allgemeine Dynamik aus.

4.9 Institutionelle und interdisziplinäre Vernetzung

Vernetzung aller am Hilfeprozess beteiligten Personen erscheint in der Theorie als simpel und leicht umsetzbar. Praktisch ist das Vereinbaren unterschiedlicher Herangehensweisen, Interessen, Methodiken jedoch ein kontinuierlicher Prozess, welcher viel Zeit in Gesprächen und Konferenzen seitens der Sozialpädagog*innen benötigt. Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe erleben häufig diverse professionelle Erwachsene, welche ihnen wertfrei unterschiedliche Ansichten vermitteln, diese gilt es unter einen Hut zu bringen, zu ordnen und zu sortieren. Der Prozess vollzieht sich dabei über alle beteiligten Personen bzw. Institutionen wie Schule, Sozialarbeiter*innen, therapeutische Angebote, Ärzt*innen, Psychiater*innen, Eltern und sonstige Bezugspersonen (Grabars, Hensel, Löble 2013).

5. Resümierende Betrachtung Theorieteil

Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe stellt eines der primären Handlungsfelder der Sozialpädagogik in Österreich dar. Fremdunterbringung im Rahmen der vollen Erziehung stellt die letzte und für das Familiensystem äußerst herausfordernde Maßnahme der Kinder- und Jugendhilfe dar. Aktuelle Diskurse und Problemstellungen betreffen unter anderem die Höchstanzahl der Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen, aber auch den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Basierend auf empirische Studien kann davon ausgegangen werden, dass zwischen 70 und 80 Prozent der stationär untergebrachten Kinder und Jugendlichen Traumata erlebt haben. Solche können durch unterschiedliche einschneidende und belastende Lebensereignisse ausgelöst werden und in diverse Symptomatiken bzw. Folgeerscheinungen resultieren, was in weiterer Folge zu oftmals herausfordernden Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen führt, welche den Alltag von Sozialpädagog*innen komplex werden lassen können. Viele Fragen sowohl seitens der Professionist*innen als auch der Kinder und Jugendlichen treten dabei auf, welche die Traumapädagogik zu beantworten versucht. Speziell die traumapädagogischen Inhalte des sicheren Ortes und der Selbstbemächtigung stellen erste pädagogische Anknüpfungspunkte dar. Äußerst relevant ist die zugrundeliegende (traumapädagogische) Haltung der Sozialpädagog*innen im Umgang mit den Adressat*innen, welche von den Grundwerten Spaß und Freude, Wertschätzung, Partizipation, Transparenz und der Annahme des guten Grundes, geprägt ist. All diese Ansätze resultieren in traumapädagogischen Standards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe und diversen Methoden für die sozialpädagogische Praxis. Diese sollen neben der Einhaltung rechtlicher Rahmenbedingungen, wie der Aufsichtspflicht und der menschlichen Grundversorgungen bzw. Haushaltsführung im Arbeitsalltag verwirklicht werden. Struktur und Sicherheit im Alltag stellt einen der Grundpfeiler für die adäquate Entwicklung von (traumatisierten) Kindern und Jugendlichen dar. Darüber hinaus werden allgemeine und allgegenwärtige Thematiken in Wohngemeinschaften, wie der Umgang mit Regeln und Strukturen, die Bezugsbetreuung, die Beziehungsgestaltung, die Gruppendynamik, die Resilienzförderung, die Elternarbeit und die Vernetzung mit weiteren Institutionen von traumapädagogischen Inhalten und Haltungen beeinflusst und geprägt.

Nachdem nun der theoretische Rahmen abgesteckt wurde und gleichzeitig die Relevanz bzw. Aktualität der zentralen Thematik der vorliegenden Masterarbeit verdeutlicht wurde, kann im nächsten Schritt die Empirie miteinbezogen werden und sich somit einer Beantwortung der Fragestellung: *„Wie verwirklichen Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich traumapädagogische Inhalte und Haltungen in ihrem Arbeitsalltag?“*

angenähert werden. Zuvor soll jedoch kurz die sozialwissenschaftlich methodische Herangehensweise erläutert werden.

6. Methodik

Die vorliegende Masterarbeit verortet sich im Feld der qualitativen und interpretativen Sozialforschung. Nach Mayring (2002, 133) beinhaltet qualitative Sozialforschung: „kreative, qualitative orientierte Forschung, Vielfalt nicht Einseitigkeit, ... Gegenstandsbezogenheit, nicht Methodenfixiertheit“. Daran anknüpfend bildet eines der Kernelemente der interpretativen Sozialforschung die „Rekonstruktion der Komplexität von Handlungsstrukturen am Einzelfall“ (Rosenthal 2011, 22). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung wird dabei kein monoliner Kausalzusammenhang angenommen, sondern von relationalen Wirkungskompilationen ausgegangen, was als das „Prinzip der Offenheit“ bezeichnet wird.

Um sich diesem Ethos anzuschließen und auf ein vorgefertigtes ‚Rezeptbuch‘ von Methoden zu verzichten, wurde in Anlehnung an Maxwell (2009, 233) ein eigenständiges Forschungsdesign entwickelt, welches dem jeweiligen Kontext bzw. dem zu erforschenden Phänomen angepasst wurde und kritisch-reflexiv im Forschungsprozess modifiziert wurde. In Maxwells Worten: „collecting information from a diverse range of individuals and settings, using a variety of methods“ (ebd., 245). Dies unterliegt darüber hinaus auch dem Leitgedanken, der „Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien“ (Flick 2002, 16).

Konkret bedeutet dies, dass sich die Methode an den Untersuchungsgegenstand anpassen soll bzw. phänomenspezifisch ausgewählt wurde. Um sich der forschungsleitenden Fragestellung *„Wie verwirklichen Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich traumapädagogische Inhalte und Haltungen in ihrem Arbeitsalltag?“* annähern zu können wurden daher narrative Interviews mit Sozialpädagog*innen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich durchgeführt, um einen Einblick in deren Arbeitsalltag erhalten zu können und gleichzeitig individuelle Hintergründe, Gedanken und Reflexionen anstoßen bzw. erfragen zu können. Ergänzend hierzu fand eine moderierte Gruppendiskussion mit derselben Zielgruppe aber anderen Teilnehmer*innen statt, um dem erhobenen Material diskursive Elemente beifügen zu können, welche speziell für die sich differenzierenden Herangehensweisen in den einzelnen Institutionen relevant waren. Beide Erhebungsmethoden werden nachfolgend kurz anskizziert, um einen Einblick vermitteln zu können und darzulegen, inwiefern sich diese Methodik für das zu untersuchende Phänomen ideal eignet.

6.1 Das narrative Interview

Die Methode des narrativen Interviews wurde von Fritz Schütze (u.a. 1983) für das Erfassen autobiographischer Stehgreiferzählungen konzipiert und hat „das Verstehen, das Aufdecken von Sichtweisen und Handlungen von Personen sowie deren Erklärung aus eigenen sozialen Bedingungen“ (Atteslander 2010, 143) zum Ziel. Dabei wird kein konkreter Fragebogen oder Interviewleitfaden verwendet. Die Interviewsituation wird vielmehr als Anregung der Interviewpartner*innen zum Erzählen individueller Narrative und Erlebnisse, im vorliegenden Fall aus ihrem Arbeitsalltag, genutzt. Das narrative Interview „will durch freies Erzählenlassen von Geschichten zu subjektiven Bedeutungsstrukturen gelangen, die sich einem systematischen Abfragen versperren würden“ (Mayring 2002, 73) und gliedert sich in drei Phasen: Erzählaufforderung, Erzählphase und Nachfragephase.

Die **Erzählaufforderung** oder „narrative Ausgangsfrage“ (Riemann 2003, 121f.) dient dazu, den*die Interviewpartner*in auf das Thema einzustellen und eine Stehgreif-Erzählung anzuregen und wurde für die vorliegende Masterarbeit wie folgt konkretisiert:

Denken Sie an einen Ihrer letzten Turnusdienste. Wie ist dieser verlaufen? Wie hat sich dieser gestaltet? Welche Aufgaben hatten Sie zu bewältigen? Welche Herausforderungen sind aufgetreten? Welche Situationen sind Ihnen in Erinnerung geblieben? Lassen Sie sich Zeit bei der Erzählung und seien Sie dabei so ausführlich wie Sie möchten. Sofern möglich würde ich Sie bitten, dabei nicht nur auf grobe Eckpfeiler, sondern auch auf Details und Spezifika einzugehen.

Die nachfolgende **Erzählphase** wird von dem*der Interviewer*in so wenig wie möglich unterbrochen, um einen individuellen Erzählfluss generieren zu können (Alheit 1984, 9). Rezeptionssignale dienen der Aufrechterhaltung der Erzählung. Unterbrechungen können partiell notwendig sein, um beispielsweise den roten Faden nicht zu verlieren (Riemann 2003, 121f.). Die Erzählphase schließt mit einer Koda (Schütze 1983, 285) und leitet die **Nachfragephase** ein, welche sich wiederum in zwei Teile gliedert: das „narrative Nachfragen“ und das „beschreibende und theoretisch-argumentative Fragen“ (Riemann 2003, 122). Narrative Nachfragen zielen auf Lücken in der Erzählung ab und regen ebendiese durch Wiedererinnerung an den letzten Stand der Erzählung bzw. Rekapitulieren an. Theoretisch-argumentative Fragen eignen sich dazu, um für den Untersuchungsgegenstand besonders relevante Punkte herauszukristallisieren und geben die Eigentheorien der Interviewpartner*innen wieder. In der vorliegenden Masterarbeit orientieren diese sich an der theoretischen Fundierung. Beschreibt ein*e Interviewpartner*in beispielsweise Aspekte zum Themenkomplex ‚Gruppendynamik‘ in ihrer

Erzählung, wurden diese bei Bedarf in der Nachfragephase konkretisiert und ausführlicher beleuchtet.

6.2 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Die klassischen weitverbreiteten Gütekriterien empirisch-quantitativer Forschung, Objektivität, Reliabilität und Validität (Hug/Poscheschnik 2015, 95), lassen sich nicht eins zu eins auf qualitative Forschung übertragen bzw. anwenden. Steinke (2000, 320) plädiert aus diesem Grund dafür, neue bzw. eigenständige Kernkriterien für die kritisch-reflexive Evaluation qualitativer Forschung zu formulieren und arbeitet zentrale Eckpunkte heraus.⁹ Diese formulierten Gütekriterien dürfen und sollen jedoch keineswegs als vollständig und ubiquitär gültig verstanden werden. „Die Kriterien und Prüfverfahren sollten für die Anwendung *untersuchungsspezifisch* – d.h. je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode – konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden“ (ebd., 324 Herv. i. O.). Hieraus lassen sich deutliche Parallelen zum Grundethos der qualitativen und interpretativen Sozialforschung ableiten (siehe Kapitel 6). Eigenständige Gütekriterien werden nachfolgend auszugsweise vorgestellt und mit der vorliegenden Masterarbeit in Kontext gesetzt. Durch ein solches Vorgehen kann Anspruch auf Validität für milieu-, gegenstands- und methodenspezifische bzw. individuelle Forschungsvorhaben erhoben werden (Lüders 1995, 320).

Als Gütekriterium besonders ausschlaggebend ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. In direkter Gegenüberstellung mit quantitativen Forschungsprojekten kann intersubjektive Überprüfbarkeit bei qualitativen Projekten de facto nicht erreicht werden, weshalb sich dieser lediglich angenähert werden kann (Steinke 2000, 324). Dies geschieht unter anderem durch exakte Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses, um diesen im Nachhinein rekonstruieren und somit nachvollziehen zu können (ebd.). Für die vorliegende Masterarbeit wurde daher über den gesamten Zeitraum hinweg ein s.g. ‘Forschungstagebuch’ (Friebertshäuser o.J.; Anastasiadis/Bachmann 2012) geführt, welches als Volltext im Anhang zu finden ist, um sich intersubjektiver Nachvollziehbarkeit anzunähern und Transparenz des gesamten Prozesses gewährleisten zu können. Dies ist auch besonders relevant, da es nicht nur forschungsethisch, sondern speziell auch traumapädagogisch (siehe Kapitel 3.4.4) als wertvoll erachtet wird.

⁹ weiterführend auch Bohnsack (2005) und Helsper et al. (2016, 738-748)

Als weiteres Kriterium kann reflektierte Subjektivität genannt werden (Steinke 2000, 330). Auch hier dient das Forschungstagebuch dazu, eigene Limitation aufzuzeigen bzw. wichtige Entscheidungen, Reaktionen auf Probleme etc. transparent zu machen (siehe auch Kapitel 6.3).

Elemente partizipativer Forschung (Kaplan/Alsup 1995; Ackermann 2020) sind für die vorliegende Masterarbeit vernachlässigbar. Die Interviewsituationen waren zwar, aufgrund des narrativen Charakters, so offen wie möglich gestaltet, im Anschluss daran fanden jedoch keine tiefgehenden partizipativen Vorgänge (wie beispielsweise eine Rücklaufspirale der Transkripte) statt, welche auch nicht im Design vorgesehen waren.

Dennoch kann ein offener und wertschätzender Umgang mit den Interviewpartner*innen nicht nur im Sinne der Traumapädagogik als basal notwendig, sondern auch im Kontext qualitativer Sozialforschung als essenziell erachtet werden. Dies gilt im Besonderen für die narrative Interviewsituation, welche ein gewisses Maß an Vertrauen erfordert (Mayring 2002, 74; Riemann 2003, 121) und Offenheit bzw. auch Wertschätzung bei der Wahrnehmung der Erzähler*innen als Expert*innen ihrer Lebenswelt (Schütze 1983, 285). Dies gilt weiterführend auch für den Umgang mit dem erhobenen empirischen Material in Bezug auf Verschwiegenheitspflicht und Datenschutz (Ederer/Neumann 2012, 134).

Als letztes individuelles Gütekriterium kann Offenheit bezüglich des Untersuchungsgebietes, aber auch Neugier genannt werden. „Eine aus der Neugier entspringende Haltung dürfte sein, mit der Überraschung gut umgehen zu können, sie produktiv in die eigenen Handlungen einzubauen“ (Stipsits 2011, 359). Dies soll und kann weiterführend auch zu Interesse am Forschen bzw. Spaß während des Forschungsprozesses führen.

Im zurückliegenden Kapitel wurde die Relevanz der Gütekriterien qualitativer und interpretativer Sozialforschung referiert bzw. erklärt, um was es sich dabei handelt und wie diese im Kontext der vorliegenden Masterarbeit verortet sind. Anschließend wurden individuelle Gütekriterien (intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Transparenz, reflektierte Subjektivität, Partizipation, Wertschätzung und Respekt und Neugier) dezidiert für die vorliegende Masterarbeit formuliert und mit Elementen der traumapädagogischen Haltung in Beziehung gesetzt. Um direkt weiter die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu fokussieren, soll sich im nächsten Kapitel der selbstkritischen Reflexion des Erhebungsprozesses zugewandt werden.

6.3 Erhebung, Reflexion und Limitation

Das empirische Material setzt sich aus sieben narrativen Interviews mit Sozialpädagog*innen, welche in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich tätig sind, zusammen. Diese wurden im Zeitraum von März – Juni 2021 erhoben und wurden zum Teil in Persona und zum Teil digital durchgeführt und im Anschluss transkribiert (nach Dausien 2015). Die Interviewpartner*innen wurden ebenso teils digital und teils persönlich kontaktiert und wurden nicht spezifisch, mit Ausnahme des Tätigkeitsfeldes, ausgewählt. Dies resultierte in manchen Fällen auch in den gesamtgesellschaftlichen Einschränkungen aufgrund der globalen Covid-19 Pandemie und der damit verbundenen Maßnahmen in Österreich. Da der Untersuchungsgegenstand, der Alltag in sozialpädagogischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, sehr differenziert und individuell bzw. uneinheitlich verlaufen kann, ist mit sieben geführten Interviews kaum eine vollständige theoretische Sättigung vollzogen. Dennoch kann das erhobene Material als ausreichend für die nachfolgenden Ausführungen (siehe Kapitel 7) angesehen werden bzw. als Ausgangspunkt für eventuelle zukünftige Forschungsansätze dienen. Ausführlich und kritisch-reflexiv kann der gesamte Erhebungsprozess inklusive der Erstellung bzw. Anpassung des Erhebungs-Tools im Forschungstagebuch (Anhang) nachvollzogen werden.

6.4 Auswertungsmethode

Für die Auswertung wurde eine offene Methode der Simplifizierung durch Kategorienbildung gewählt. Durch einen solchen Vorgang kann bewirkt werden, dass möglichst wenig Inhalt oder Gehalt der getätigten Aussage im narrativen Erzählfluss der Sozialpädagog*innen verloren geht und die Teilnehmer*innen als Expert*innen ihres Arbeitsbereiches angesehen und wertgeschätzt werden können. Wie anhand des Inhaltsverzeichnisses ersichtlich, orientiert sich die Kategorienbildung dianoetisch nach den im theoretischen Rahmen vorgestellten Themengebieten. Angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010) wurden die erhobenen Transkripte in mehreren Sitzungen line-by-line codiert und die einzelnen Segmente den vordefinierten Kategorien zugeteilt. Dies entspricht in etwa einem Vorgehen der „Strukturierung“ nach Mayring (ebd., 92f.). Zur besseren Übersicht wurde das Programm MAXQDA (Version 2020) als Instrument verwendet. Bei der Verschriftlichung der Auswertung (siehe Kapitel 7) fließen die strukturierten Textstellen als direkte Zitate in den Fließtext ein, werden gegenübergestellt und mit Rückgriff auf Erkenntnisse aus dem theoretischen Input interpretiert, analysiert sowie diskutiert (Heimgartner 2012, 311).

7. Auswertung und Diskussion

Im nachfolgenden Kapitel wird das empirische Material mit den dargelegten theoretischen Erkenntnissen und Wissensbeständen verknüpft bzw. in Kontext gesetzt. Hierzu wird die Strukturierung des theoretischen Inputs der vorliegenden Masterarbeit lediglich leicht modifiziert erneut herangezogen. Der Aufbau orientiert sich somit entlang der Kapitel des Theorieteils, inhaltlich werden die folgenden Kapitel nun jedoch mit direkten Zitaten aus dem empirischen Material, welche interpretiert und analysiert werden, versehen. Dieses Vorgehen soll eine Transformation zwischen Theorie und Praxis ermöglichen und ein vollständiges Bild auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung zum Thema traumapädagogische Inhalte im Alltag der stationären Kinder- und Jugendhilfe der vorliegenden Masterarbeit bieten. Außerdem sollen die Interviewpartner*innen durch diese Form der Erwähnung und Diskussion als Expert*innen ihrer Praxis, der sozialpädagogischen Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, anerkannt und wertgeschätzt werden.

7.1 Alltagsgestaltung

Der Beginn eines gewöhnlichen Arbeitstages startet für viele der Interviewpartner*innen, unabhängig von Institution bzw. Träger, ähnlich:

„Also der letzte hat so angefangen, ich komm in den Dienst und da ist die Kollegin dort noch vom letzten, also vom Turnusdienst, den ich dann übernehme. Und dann ist normal mein erster Gang ist immer ins Dienstzimmer. Und da beginn ma dann normalerweise auch gleich mit der Dienstübergabe“ (Johannes 1, Z. 13–16).

„Mein letzter Turnusdienst war gestern von 9.00 bis 22.00 Uhr. Hat begonnen mit der Dienstübergabe mit einer Kollegin“ (Robert 2, Z. 3–4).

Der Dienst, sprich die Betreuung der Kinder- und Jugendlichen vor Ort, wird direkt und persönlich an den*die nächste*n Kolleg*in übergeben und eine Besprechung ist möglich. Dies entspricht jedoch nicht jedem Arbeitssetting, Sylvie beispielsweise betritt bei Dienstbeginn ein leeres Haus und trifft zuerst Vorkehrungen für eine Alltagsgestaltung.

„Prinzipiell schaut es einfach so aus, wir kommen eben in den Dienst. Bereite quasi das Essen vor, während die Kinder noch in der Schule sind“ (Sylvie 1, Z. 14–16).

Hieraus lässt sich auch ein Unterschied in der Alltagsgestaltung, abhängig vom jeweiligen Wochentag bzw. der Schulzeit, feststellen, welche bei einer Betreuung von Kindern und Jugendlichen 365 Tage im Jahr, durchaus eine Rolle spielt. Eine Vorbereitung in der Zeit, in welcher die Kinder und Jugendlichen die Schule besuchen, ist logischerweise nur in der Schulzeit möglich. Dieser Unterschied zeigt sich auch in der allgemeinen Alltagsgestaltung. Auf das Absolvieren diverser Termine, abhängig von den je individuellen Bedürfnissen der betreuten Kinder und Jugendlichen, wurde bereits im theoretischen Rahmen hingewiesen. Dies spiegelt sich auch im empirischen Material wider. Beispielsweise bei Lisa (1, Z. 16–17):

„Und ... ja, dann, nach der Stunde wird dann der Tag geplant. Je nach Terminen von den Kindern. An dem Tag fanden mehrere außenstehende Arzttermine statt“.

Auch anhand der Ausführungen von Eva (7, Z. 23–28) lässt sich dieses Element der Alltagsgestaltung bestätigen:

„Das is eben unter der Woche hab ma recht viele Termine und is unser Kalender ziemlich vollgestopft. Und da fallen natürlich a viel mehr schulische Dinge an mit den Kindern. Therapietermine, Arzttermine, recht viele Fahrten. Und wir sin unter der Woche zu dritt besetzt. Am Wochenende nur zu zweit. Und man merkt so dann an Unterschied, dass es afoch unter der Woche mehr zu tun gibt. Mehr durchorganisiert und strenger getacktet is der Zeitplan. ... und am Wochenende das halt wirklich gemütlicher abläuft“.

Abgesehen der obligatorischen Termine und Erledigungen bleibt im regulären Arbeitsalltag jedoch auch Zeit für Freizeitgestaltung. Viele der theoretisch aufgelisteten Möglichkeiten für Freizeitgestaltung lassen sich auch im empirischen Material finden, beispielsweise gemeinsame Ausflüge (Sylvie 3, Z. 7–9) oder auch freies bzw. angeleitetes gemeinsames Spielen in der Einrichtung bzw. im Außengelände (Marie 1, Z. 29–32). Vor dem Hintergrund der Traumapädagogik ist jedoch ein Merkmal der Freizeitgestaltung besonders interessant. Das Einbringen spezifischer Interessen der Sozialpädagog*innen im Rahmen ihres Arbeitsalltags oder angelehnt an den Worten von Lang B. (2013b) die Pädagog*innen als Teil der Pädagogik. Besonders deutlich zeigt sich dies anhand der Erzählung von Robert (2, Z. 24–34):

„Am Nachmittag, also nach dem Abendessen, bin ich dann nochmals mit B. runter, weil er einen Song geschrieben hat, zum Schlagzeug. Haben den gemeinsam geprobt und sind dann in ein Gespräch gefallen, wo er quasi gemeint hat, also er hat sich sehr für meine Person in diesem Gespräch interessiert. Warum ich selber nicht komponier, warum ich

selber bandtechnisch nicht so viel mach. Und dass es natürlich eine Möglichkeit wär, dass ich Musik produziere und er seine Stimme drüber legt. Was ich ihm dann quasi erklärt hab, warum ich das nicht möchte. Weil ich sehr viel Erfahrung mit Unprofessionalität habe. Und dass ... Ich hab verneint. Seinen Vorschlag, dass ich Musik produziere und er seine Stimme drüberlegt. Das hab ich ihm auch begründet. Da ich bei ihm oft seh, dass er den Weg des geringsten Widerstandes sucht. Und ich daher ihm nicht die Schiene legen möchte sondern er selber komponieren muss, produzieren“.

Anhand dieser Ausführungen lassen sich mehrere traumapädagogische Aspekte ableiten, welche direkt im regulären Arbeitsalltag von Robert stattfinden. Zum einen werden die individuellen Interessen von B. aufgegriffen und die Kreativität, das Schreiben von eigenen Songs, gefördert. Dies ist jedoch in der hier beschriebenen Form nur möglich, da sich auch Robert für Musik bzw. das Schaffen von Musik interessiert und begeistert und somit diese Leidenschaft für die Förderung der Kinder und Jugendlichen in seinem Arbeitsalltag transformieren und methodisch einsetzen kann. Zum anderen wird der Vorschlag des Jugendlichen in einem partizipativen Prozess thematisiert und auch dessen Verneinung begründet. Robert führt dies an späterer Stelle (2, Z. 5–8) noch dezidiierter aus:

„Ja, da wollte ich ihm einfach nur mal sagen, also über 10 Ecken sagen: He, du musst dich reinhängen. Ich unterstütz dich. Aber von dir muss die Arbeit kommen. Nicht von mir. Ich habe meine Band. Ich habe meine musikalischen Sachen. Ich möchte, dass du dich ins Zeug legst. Das hat er dann auch genommen“.

Dieser Aspekt der Alltagsgestaltung wird auch von Marie (7, Z. 28–32) ausgeführt, sie bezeichnet ihre individuellen Interessen, welche sie in die Alltagsgestaltung einbringen kann, sogar als ihren „Arbeitsbereich“ (ebd.):

„Ein großer Aufgabenbereich von mir ist das Reiten, weil ich wir 8 Kinder haben, die sehr pferdenarrisch sind oder sehr pferdeinteressiert sind. Dadurch, dass ich vorher selbst an dem tiergestützten Betrieb, wo das ganze pferdepädagogisch gestützt war, gearbeitet habe, habe ich da natürlich meine Connections. Das ist mein Aufgabenbereich, das Reiten“.

Robert (5, Z. 21–23) und Marie bringen diesen Aspekt der Alltagsgestaltung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe und den Einfluss ihrer individuellen Talente, Interessen und Fähigkeiten an andere Stelle pointiert zusammengefasst auf den Punkt.

„Ich habe die Talente, ich habe die Fähigkeiten. Ich kann das nutzen. Und genauso wird auch gearbeitet, hab ich das Gefühl. Dass Leute mit ihren mitgebrachten Talenten arbeiten. Ich hab eben, wie bereits erwähnt, die Musik“ (Robert 5, Z. 21–23).

„Wir haben Eine Kollegin von mir ist da besonders kreativ angehaucht. Die bastelt extrem viel mit den Kindern. Eine andere Kollegin backt und kocht extrem gern. Also, die machen dann einfach so Weckerl für den nächsten Tag oder machen einen Sonntagskuchen. Wir sind da Gott sei Dank sehr breit aufgestellt und gefächert, was unsere eigenen Interessen betreffen und das probieren wir immer wieder in die WG einzubringen“ (Marie 8, Z. 12–17).

Ein anderer Aspekt des Alltags in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, welche sich in der traumapädagogischen Fachliteratur finden lässt, ist die Relevanz von Fachkräften in den wirtschaftlichen Tätigkeiten für das Erleben von Stabilität und Sicherheit im Alltag der Kinder und Jugendlichen (Gahleitner 2021, 35). Auch dieser Aspekt spiegelt sich in dem für die vorliegende Masterarbeit erhobenen Material wider.

„Weil wir wissen nicht, was mit ihm los ist. Vielleicht war irgendetwas mit der Kindesmutter. Oder Dass sie irgendetwas erzählt hat. Oder in der Schule. Weil er war ... das war eigentlich unvorstellbar, weil er war eigentlich ... er kam eigentlich sehr gut gelaunt von der Schule nach Hause und freute sich über sein Zeugnis. Ja. Dadurch, dass wir aber alle mit den anderen Kindern auch natürlich beschäftigt waren, weil die ja auch alle sehr nervös – letzter Schultag – von der Schule nachhause kamen, hat sich dann unsere Hauswirtschafterin einfach zu ihm gesetzt. Einfach nebenan. Also gegenüber zuerst. Aber stillschweigend. Sie hat ihm gesagt, ich sag jetzt nichts. Ich möcht einfach bei dir sein. Und, ja, das hat ihm eigentlich ziemlich gutgetan, weil zehn Minuten später lag er schon in den Armen unserer Hauswirtschafterin. Und hat sich dann irgendwie ziemlich schnell beruhigt, muss ich sagen“ (Lisa 8, Z. 1–11).

Nachdem nun einige spezifische Aspekte der Traumapädagogik anhand des empirischen Materials aus der theoretischen Literatur in die sozialpädagogische Praxis übertragen wurden, soll sich im nächsten Abschnitt eines der Kernthemen der vorliegenden Masterarbeit zugewandt werden, der traumapädagogischen Haltung.

7.2 Traumapädagogische Haltung im Alltag

Kurz und knapp rekapitulierend lässt sich die traumapädagogische Haltung im Konsens der traumapädagogischen Literatur anhand der fünf Bausteine: die Annahme des guten Grundes (Kapitel 7.2.1), Wertschätzung (Kapitel 7.2.2), Partizipation (Kapitel 7.2.3), Transparenz (Kapitel 7.2.4) und Spaß und Freude (Kapitel 7.2.5) ableiten. All diese Aspekte werden nun anhand des empirischen Materials erneut beleuchtet und eingebettet.

7.2.1 Die Annahme des guten Grundes

Die Traumapädagogik geht davon aus, dass jedes Verhalten jedes Kindes bzw. Jugendlichen in seiner individuellen Biografie begründet ist und somit eine Anpassungsleistung an belastende, einschneidende oder auch traumatisierende Lebensereignisse darstellt. Das Suchen nach solchen ‚guten Gründen‘ unterstützt sowohl die Kinder und Jugendlichen in ihrer Selbstwahrnehmung als auch die Sozialpädagog*innen bei der allgemeinen Alltagsbewältigung und darüber hinaus in der aktuellen und zukünftigen Lebensgestaltung der Kinder und Jugendlichen.

In der Praxis lässt sich jedoch schwer dezidiert festlegen, welche Intentionen hinter dem Suchen nach guten Gründen für das Verhalten der Kinder und Jugendlichen liegen.

„Und das war eben eine Diagnostin, die schon länger im Hintergrund gearbeitet hat. Die Bezugsbetreuung mit ihm gemacht hat. Was wir jetzt auch sehr lang im Team besprochen haben. Und ... das hat auch einiges erleichtert in der Zusammenarbeit mit ihm, weil wir jetzt einfach eine andere ... also auch im gesamten Team, nicht nur bei mir, eine andere Erwartungshaltung mehr oder weniger von ihm haben. Also es ... es die Wahrnehmung von seinem Verhalten, würd ich jetzt sagen, hat sich jetzt schon geändert. Weil wir jetzt wissen, dass es da einen ... eine Diagnose gibt, die uns sagt, dass er gewisse Dinge einfach nicht schaffen kann. Und dass besonders Strukturen und ... und ... ja, so allgemeine Tagesabläufe, er sich schwertut, sich die anzueignen“ (Johannes 9, Z. 1–9)

Johannes (ebd.) beschreibt den Vorgang einer Diagnostik, anhand welcher und der daraus resultierenden Diagnose, sich nicht nur seine Wahrnehmung gegenüber dem Kind, sondern auch der Umgang des gesamten Teams verändert hat. Eine Zuschreibung, „dass er gewisse Dinge einfach nicht schaffen kann“ (ebd.) entspricht schwerlich der trauma- bzw. sozialpädagogischen Grundhaltung. Eine Veränderung im Umgang mit dem Kind durch reflektierte

Wahrnehmung des spezifischen Verhaltens jedoch definitiv. Im weiteren Verlauf von Johannes Erzählung werden dann auch weitere dezidiert traumapädagogische Aspekte deutlich.

„Mit diesem ... biografischen Hintergrundwissen, nimmst du sein Verhalten einfach dementsprechend anders wahr. Und du kannst besser damit umgehen, weil ... weil du weißt, es ist jetzt nicht ... er kann selber nichts dafür. Ums ganz banal zu sagen. Und das erleichtert ungemein den Alltag. Weils dich selber nicht mehr so stresst. Weil du weißt, ... dass ... dass das Verhalten einfach ... nicht so gut regulierbar ist. Und ... du bist entspannt von dem her, weil du ... leichter drüber hinwegsehen kannst. (...) Besser kommunizieren kannst, dass das Verhalten sein Grund hat. Und ... so besser auch in der Gruppe auch und in der Kindergruppe die Dynamik besser einstellen kannst auf das was halt vom Kind her gegeben ist aufgrund seiner biografischen Erfahrungen“ (Johannes 10, Z. 1–11).

Ohne direkten Bezug zur traumapädagogischen Haltung herzustellen, beschreibt Johannes (ebd.) in dieser Erzählung praktisch den Grundsatz der Annahme des guten Grundes in seinen eigenen Worten und anhand eines praktischen Beispiels in seinem individuellen Arbeitsalltag. Dies legt die Annahme nahe, dass Johannes und auch sein Team sich mit traumapädagogischen Inhalten beschäftigt haben und diese in ihrem Arbeitsalltag umsetzen bzw. auch davon profitieren. Im Rückgriff auf die zentrale Fragestellung kann somit festgehalten werden, dass Fachkräfte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe die Annahme des guten Grundes und somit ein Element der traumapädagogischen Haltung direkt in ihren Arbeitsalltag einfließen lassen.

7.2.2 Wertschätzung

Gleiches gilt auch für den Baustein der Wertschätzung, was sich anhand der Erzählung von Marie (5, Z. 8–16) nachzeichnen lässt:

„Das sind immer wieder die Momente, wo man dann positiv überrascht ist. Und auch erstaunt ist. Was auch in diesem Dienst waren. Wie toll die anderen Kinder sind. Oder halt die nicht-eskalierenden Kinder sind. Wie extrem oder wahnsinnig toll, die sich weiterentwickelt haben. Auch in dieser krisenbehaftenden Zeit. Sie haben nicht nur Entwicklungsrückschritte, sondern auch extreme Entwicklungsfortschritte gemacht. Sei das von Rücksicht auf die Betreuer, auf deren Belange. Weil jetzt gerade andere Kinder über die Stränge schlagen. Sei das aufgrund von Eigenengagement und Eigeninitiative was die

älteren gegenüber den jüngeren Kindern zeigen. Dass sie sagen, ok, wir helfen mit und wir unterstützen euch. Wir greifen euch unter die Arme und wir geben unser Bestes“.

In den Ausführungen von Marie (ebd.) wird Wertschätzung und Respekt sowohl den Leistungen einzelner Kinder und Jugendlichen als auch der gesamten Gruppe gezollt. Ohne Bezug auf spezifische Situationen zu nehmen, fasst Marie (ebd.) die allgemeine Einstellung der Gruppe unter „wir geben unser Bestes“ (ebd.) zusammen. Somit kann festgehalten werden, dass Fachkräfte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich auch wertschätzende Aspekte in ihrem Arbeitsalltag identifizieren können und diese Wertschätzung auch den Kindern und Jugendlichen entgegenbringen.

7.2.3 Partizipation

Direkt daran anknüpfend lassen sich auch partizipative Aspekte an diversen Beispielen aus der Empirie referieren. Ohne den vorliegenden Rahmen zu sprengen, soll nachfolgend eine Erzählung von Robert (8, Z. 10–14) vorgelegt werden, welche darüber hinaus auch noch Bezug auf einen bisher unerwähnten Bereich der Alltagsgestaltung nimmt, nämlich die Gestaltung von Festen und Feiern im Rahmen des Arbeitsalltag.

„Also, das Mädlel, das auf mich zugekommen ist, ist mein Bezugskind. Und bei uns ist es grundsätzlich so, dass alles, was sich um Geburtstag dreht wird zwischen Kind und Bezugsbetreuer ausgemacht. Und dieses Mädlel hat gefühlt zwei Millionen Vorschläge gebracht, was es machen möchte an ihrem Geburtstag. Was es haben möchte an ihrem Geburtstag. Und meine Rolle seh ich jetzt hier mit ihr zu brainstormen, was ist möglich, was ist nicht möglich“.

Diese Passage dient als Beispiel für ähnliche Passagen und macht deutlich, inwiefern partizipative Aspekte lebensnah und alltagspraktisch umgesetzt werden können bzw. auch tatsächlich umgesetzt werden. Robert grenzt die Vorstellungen und Wünsche seines Bezugskindes realistisch ein, erarbeitet aber gleichzeitig in einem dialogischen partizipativen Prozess Optionen und Möglichkeiten mit ihm, welche im Folgeschritt dann auch umgesetzt werden können.

7.2.4 Transparenz

Transparenz als zentraler Inhalt der Traumapädagogik lässt sich anhand des vorliegenden empirischen Materials, im Unterschied zu den anderen vier Aspekten, komplex anhand einer oder mehrerer Anekdoten nachzeichnen. Festhalten lässt sich jedoch, dass sich dennoch Aspekte der Transparenz in den Transkripten wiederfinden lassen. So werden beispielsweise für die Kinder und Jugendliche offen einsehbare Dienstpläne oder die Miteinbeziehung bei Eltern-Kind Gesprächen und Fallverläufen beschrieben. Auch eine Besprechung über die aktuelle Situation der Kinder und Jugendlichen im Rahmen der Teamsitzung und die anschließende Besprechung bzw. Reflektion mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam, wie sie Jessica (2, Z. 5–6) beschreibt, kann als transparente Haltung im Arbeitsalltag bezeichnet werden.

7.2.5 Spaß und Freude

„Sei es einfach die kleinen Momente, die einem immer wieder lachen lassen, wenn ein Kind unbewusst lustig ist. Und unbewusst etwas extrem irrsinnig Witziges erzählt. Die lustigen und schönen Erlebnisse in der Gemeinschaft, in der Gruppe, was eindeutig durch die Gruppendynamik umso intensiver werden. Also, dass ist eindeutig ganz ein großer Punkt in der Arbeit im normalen, regelmäßigen Alltag“ (Marie 5, Z. 16–21).

Spaß und Freude als Aspekt der traumapädagogischen Haltung kann auf dem Papier einen banalen Eindruck erwecken, stellt in der Praxis jedoch einen äußerst relevanten Faktor für einen gelingenden, sicheren und spaßigen Arbeitsalltag bzw. eine freudvolle und haltgebende Lebensumgebung, im Sinne eines sicheren Ortes (Kühn 2013a), für die Kinder und Jugendlichen dar. Aber auch die Sozialpädagog*innen profitieren davon:

„Es ist sehr erfüllend. Es macht irrsinnig Spaß, etwas weiterzugeben, was man selber gerne macht. Und das macht die Arbeit für die Kinder und Jugendlichen auch sehr authentisch“ (Robert 5, Z. 28–29).

Die Umsetzung von Spaß und Freude kann in jeglichen Situationen, welche sich im Alltag ergeben, erfolgen. Die Initiative diesbezüglich fundiert aber in der Motivation und Haltung der einzelnen Sozialpädagog*innen und des gesamten Teams oder wie es Marie (8, Z. 16–17) formuliert: *„und das probieren wir immer wieder in die WG 16 einzubringen. Den Kindern das mit Freude und Spaß nahezubringen“.*

Rekapitulierend auf die zugrundeliegende zentrale Fragstellung kann festgehalten werden, dass sich alle fünf Aspekte der traumapädagogischen Haltung im Alltag der Interviewpartner*innen in vielen Situationen, Anekdoten und Beispielen wiederfinden lassen. Interessant ist aber auch, dass zu keiner Zeit direkt Bezug auf den traumapädagogischen Inhalt genommen wird. Keine*r der befragten Personen beginnt ihre Erzählung: Wie wir in der Traumapädagogik-Fortbildung erfahren haben ... oder anderen dezidiert bezugnehmenden Eingangssphrasen. Es erweckt den Eindruck, als wäre der theoretisch traumapädagogische Inhalt direkt in das sozialpädagogische Repertoire bzw. die Haltung der Fachkräfte übergegangen und spiegelt sich nun in ihrem Auftreten im bzw. ihrem Erleben des Arbeitsalltags wider.

7.3 Traumapädagogische Methoden und Inhalte im Alltag

Im zurückliegenden Kapitel konnten deutliche Parallelen zwischen der traumapädagogischen Fachliteratur und der sozialpädagogischen Praxis der Interviewpartner*innen hergestellt werden. Im Blick auf traumapädagogische Methoden im Alltag der stationären Kinder- und Jugendhilfe gestaltet sich dies jedoch komplexer. Aus diesem Grund soll bereits einleitend darauf verwiesen werden, dass keine der im Theorieteil präsentierten Methoden sich eins zu eins in den narrativen Ausführungen der Empirie wiederfinden lassen. Wohl aber sozialpädagogische Methoden, welche darauf basieren und individuell modifiziert wurden. So beispielsweise bei Eva (4, Z. 27–29):

„Und er liebt es recht gut, wenn er Eiswürfel kriegt um sich zu beruhigen. I hab dann ebn no einen Eiswürfel bracht und bin dann zum Rest der Gruppe raus“.

Auch wenn ein Eiswürfel im Notfallkoffer des Kindes/Jugendlichen wohl schmelzen würde, so entspricht die methodische Herangehensweise doch derselben wie das Riechen an einem Parfüm oder das Kauen eines scharfen Kaugummi. Durch das körperliche Erfahren der Kälte im Mund und auf der Haut, wird dem Kind eine Wiedereingliederung in die Realität ermöglicht, was auch Wirkung zeigt.

Lisa (2, Z. 31 – 3, Z. 2) berichtet von einer anderen traumapädagogischen Methode, dem Gefühlsbarometer. Diese wurde in der vorliegenden Masterarbeit jedoch nicht explizit erläutert. Kurz und knapp handelt es dabei um eine Gefühls-Skala, mit welcher die Kinder/Jugendlichen ihr eigenes Befinden wahrnehmen und nach außen transparent darstellen können.

„Ein Kind hat z.B. eine Ampel in der Schule, wo er jeden Tag eine Farbe bekommt, rot oder orange oder grün. Rot ist, er war nicht sehr gut drauf. Also gar nicht. Grün, er war super drauf und es gibt immer wieder Tage, wo das Kind halt heimkommt und gleich sagt, ja er stand heute auf Rot. Und da wissen wir bereits, er hat schon einen nicht so guten Tag gehabt“.

Da sich Lisas Ausführungen (ebd.) auch weniger auf methodische Vorgehensweise in ihrem Alltag, sondern die der Schule beziehen, soll nicht näher darauf eingegangen, sondern lediglich darauf verwiesen werden.

Methodische Ansätze, welche Bezug zu traumapädagogischen Methoden aufweisen kristallisieren sich darüber hinaus auch in Gesprächssettings, welche die Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag herstellen, heraus. Robert (4, Z. 6–7) berichtet diesbezüglich von *„Eins-zu-Eins Gesprächen mit Jugendlichen, wo viel über zukünftige Dinge, gegenwärtige Dinge geredet wird, zeitweise über vergangene Dinge“*. Dieser Rahmen entspricht nicht nur den Grundsätzen der Transparenz und Partizipation, sondern erfordern auch ein gewisses methodisch-pädagogisches Können der Fachkräfte, wie Eva (9, Z. 12–19) deutlich macht:

„es schaut ganz einfach einmal so aus, dass man sich überhaupt Zeit nimmt sich anzuhören, was jeder so zu sagen hat. Was ... was es überhaupt für Probleme gibt. Wo vielleicht der Punkt war, wo sie gestritten haben. Oder wo irgendein Vorfall war. Und dann ... wirklich extra mal mit jedem zu reden. Und sich die Meinung von jedem, die eigene Version halt anzuhören. Und in vielen Fällen ist es so, dass sie dann auch entscheiden können, ich biet ihnen an, dass man des gemeinsam reden können. Wir uns alle zusammen an ein Tisch setzen. Und darüber reden und ich des begleit. Oder ... die Mädels meinen, na, es reicht ihnen, sich mal kurz drüber aufzuregen und zu sudern. Und sie regeln dann eh alleine“.

Anhand dieses Beispiels lassen sich diverse traumapädagogische Faktoren ableiten. Zum einen wird die Selbstwahrnehmung der Kinder und Jugendlichen durch das impulsgebende Nachfragen bezüglich der individuellen Problematik gefördert. Im weiteren Verlauf werden darüber hinaus auch noch die Selbstständigkeit, die Problemlösekompetenz und vor allem das Bewältigen individueller Hürden und Komplikationen durch das Anbieten von Unterstützung, welche die Kinder/Jugendlichen jedoch je nach Bedarf annehmen oder nicht annehmen können, gefördert.

Im theoretischen Input wurde auch das aufmerksame Wahrnehmen von Dynamiken, Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen von Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder-

und Jugendhilfe thematisiert. Auch solche Situationen lassen sich anhand der Interviewtranskripte nachzeichnen. Diese stellen somit auch ein Element von angewandter Traumapädagogik im regulären Arbeitsalltag dar.

„Und, ja ... is a Kind, des sehr viel in der Nähe der Betreuer is. Und ... je nachdem, eben, wenn er an Tag hat, wo ma ... ma sieht ihm des sehr schnell an. Am Gesichtsausdruck, an der Körperspannung. Und ... dann weiß ma eigentlich scho zu Dienstbeginn, ob ma ihn überhaupt alleine lassen kann. Oder ob ma glei von Anfang an imma wieda beschäftigen muss. Und bei sich haben muss. Und bei ihm funktioniert des sehr gut. Also er is sehr ... reagiert sehr gut auf Beziehung“ (Eva 10, Z. 30 – 11, Z. 4).

„also wir schauen uns an, wie das Kind aufsteht in der Früh. Wie da schon die Dynamik ist“ (Lisa 6, Z. 11–12).

Bisher wurden ausschließlich Beispiele, welche einer gelungenen Umsetzung bzw. Adaption traumapädagogischer Methodiken entsprechen, ausgeführt. Im erhobenen empirischen Material lassen sich jedoch auch Situationen und Handlungen von Sozialpädagog*innen, welche keineswegs traumapädagogischen Einfluss haben, finden. Eine Diskussion bzw. auch Problematisierung dieser Erzählungen wäre durchaus spannend, würde jedoch den Fokus der vorliegenden Masterarbeit verfehlen. Um kein verzerrtes Bild zu vermitteln, sollen diese Exkurse jedoch auch nicht unerwähnt bleiben:

„Unsere pädagogische Leitung hat dann den Entschluss gefasst, solange die Gruppe von Jugendlichen, es waren sieben Jugendliche, aus beiden WGs, ... Solange die Gruppe sich nicht beruhigt, dass sie ins WG-Gebäude auch nicht mehr reindürfen. Und erst, wenn sie es als Gruppe schaffen, sich zu beruhigt zu haben, können sie auch wieder in die WG rauf gehen. Diese Situation hat sich dann über 2 Stunden 15 Minuten gezogen“ (Jessica 2, Z. 21–26).

„Der F. hat aufs Klo müssen. Hat sich aber geweigert dort bei den Eltern im Haus auf Klo zu gehen. Strikt und wir haben ewig lang diskutiert. Und die Weigerung ist so weit gegangen, dass er dann angefangen hat sich selbst nass zu machen. Ja, das hat dann nochmals zu ewigen Diskussionen geführt. Im Endeffekt hab ich ihm dann gesagt, entweder du ... du gehst jetzt dort aufs Klo oder du machst das im Auto, aber dann müsst ma halt das Auto nachher putzen. Oder du gehst zu Fuß nach Hause“ (Johannes 3, Z. 4–9).

Hieran lässt sich deutlich ablesen, dass auch wenn es in vielen Situationen gelingt, traumapädagogische Inhalte zum Vorteil der Kinder und Jugendlichen und der Professionist*innen in den sozialpädagogischen Alltag einfließen zu lassen, auch immer wieder Situationen auftreten, welche erfahrene Sozialpädagog*innen überfordern können und im weiteren Verlauf zu unpädagogischen Methoden führen können.

7.4 Eskalative Situationen und herausfordernde Verhaltensweisen im Alltag

Direkt an den beiden letzten Zitaten anknüpfend wurde in der vorliegenden Masterarbeit bereits an mehreren Stellen auf die Annahme von Kühn (2013a, 26), dass „so manche Beschreibung von damals in ihrer Aktualität aus heutiger Sicht überrascht“ Bezug genommen. Dabei bezieht er sich auf Falldarstellungen aus der klassischen (sozial-)pädagogischen Literatur. Dieser These kann sich anhand des erhobenen Materials auch aus Sicht dieser Masterarbeit angeschlossen werden. Praktisch in jeder narrativen Erzählung eines regulären Arbeitstages der Fachkräfte kommen eskalative Situationen mit den Kindern und Jugendlichen vor. Eine ausführliche Diskussion dieser würde jedoch den Fokus der Thematik verfehlen und darüber hinaus unter Umständen ein ungewollt negativ konnotiertes Bild vermitteln, was vermieden werden soll. Um dennoch diese Aspekte nicht vollständig auszuklammern und auch die Leistung der Interviewpartner*innen anzuerkennen und wertzuschätzen, soll nachfolgend eine besonders hervorstechende Erzählung dargelegt werden. Diese ist trotz ihrer Länge, wie oben begründet, als Exkurs zu betrachten, bevor sich erneut der Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung angenähert wird. Belastungen dieser Art, bieten nicht nur für traumapädagogische, sondern für jegliche zukünftige sozialpädagogische Forschung noch ein breites und interessantes Spektrum.

„Und jetzt tatsächlich zu den Highlights vom letzten Dienst. Aufgrund der Corona-Problematik sind jetzt alle mal in Quarantäne. Die Kinder haben durch die langanhaltenden Einschränkungen durch die Coronapandemie sich teilweise sehr schräge Verhaltensweisen angeeignet bzw. sind sehr persönlichkeitsfremd sich selbst geworden und haben sich ganz stark gewandelt. Wir haben da insbesondere vom letzten Dienst habe ich da ganz besonders zwei Mädels vor meinem inneren Auge. Die eigentlich immer ganz gut funktioniert haben. Die eine war ein Vorzeige-Musterkind bei uns in der WG. Und seit einem halben Jahr eigentlich immer wieder Konfliktsituationen, ausufernde Erlebnisse, Vorfälle. Zu den letzten Tagen eigentlich ist zu sagen, dass akute Selbst- und Fremdgefährdung war im Raum. Die zwei Mädels sind ohnehin, weil sie selbstverletzendes Verhalten

haben, indem sie sich ritzen, mit allen möglichen Gegenständen, die sie finden. Da reicht auch nicht Rasierer und Rasierklinge abzunehmen. Sondern, die machen das auch mit Bastelscheren, zerstören Trinkgläser, damit sie Scherben haben. Zerschneiden Metall Dosen, die sie dann fein säuberlich wieder zusammendrücken, um eine scharfe Klinge zu haben. Der Erfinderreichtum und der Kreativität sind da keine Grenzen gesetzt. Das lässt sich sagen zu der Selbstgefährdung. Die akute Fremdgefährdung ist dann dahingehend dazugekommen, dass sie angefangen haben Spülmittel in Essen und Getränke von anderen Kindern zu tun. Wir haben Kinder mit vier Jahren bei uns in der Wohngruppe. Wo natürlich eine akute Gefahr in Verzug ist. Sie haben angefangen Sachbeschädigungen im großen Ausmaß zu betreiben. Wo sie dann in einem Wahn einfach die Sachen quer durch das Zimmer geschleudert haben. Wo dann natürlich auch die Kinder, die sich in diesem Raum befunden haben, auch wieder in akuter Gefahr waren. Die zwei Mädels waren zudem corona-positiv. Haben zu gesunden Kindern keinen Abstand gehalten und auch nicht zu den Betreuern. Haben bewusst den Sicherheitsabstand unterschritten und in deren Richtungen gehustet. Wodurch ich und meine Kollegin dann aufgrund der gesamten Ereignisse und Vorfälle, wo sie sich einfach eingeschlossen haben in der Nacht und fast bis zu zwölf Stunden nicht mehr aus dem Zimmer herausgekommen sind. Und wir jetzt nicht gewusst haben inwiefern jetzt es in diesem Zimmer voranschreitet diese Selbst- und Fremdgefährdung, wir eben die Polizei dazurufen haben müssen. Wo dann eben auch die diensthabende Polizeidienstärztin dazugerufen worden ist. Rettung, Sanitäter ... Wo dann die Türe hat aufgebrochen werden müssen in das Zimmer. Es waren dann aber eh beide Mädels wohl auf. Und lachend und sich stark amüsierend vorgefunden hat. Weil die haben das natürlich genossen die gesamte Aufmerksamkeit, die sie dadurch erreicht haben. Die beiden Mädels sind dann auch zugewiesen worden von der Polizeidienstärztin dem Kinder- und Jugendpsychiatrie LKH Graz Süd. Wo das Landeskrankenhaus Sigmund Freud, also das LSF kurz, bezeichnet. Sind dort nicht stationär aufgenommen worden, weil sie unten bei der Aufnahme, was natürlich vier Stunden später erst erfolgt ist, keine akute Fremd- und Selbstgefährdung mehr vorgewiesen haben, weil kein erhöhtes Erregungslevel mehr festzustellen war. Und somit keine Gefahr in Verzug gegeben war. Die Mädels sind dann daraufhin wieder zurückgeführt worden in die WG. Sind am nächsten Tag um 8 Uhr in der Früh schon aus der WG ausgerissen. Nein, falsch. Falschangabe. Um 12 Uhr zu Mittag aus der WG ausgerissen. Dann natürlich wieder die Polizei informiert worden. Dadurch, dass die corona-positiv waren. Waren sie gefährdend für die gesamte Gesellschaft. Die Polizei hat sie dann den gesamten Nachmittag, Abend und auch in den

Nachtstunden gesucht. Sie haben sie am nächsten Tag um 8 Uhr erst wieder aufgreifen können. Sind dann wieder rückgeführt worden in die Wohngruppe. Während wir mit den Polizisten die weiteren Schritte und Folgen daraus besprochen haben, haben sie sich wieder verbarrikiert im Badezimmer. Daraus hat sich ergeben, dass wir eine halbe Stunde später wieder die Polizeieinheit anfordern haben dürfen. Die dann wiederum das Badezimmer aufgebrochen haben. Die Mädels währenddessen in diesem Zuge im Badezimmer Brandstiftung begangen haben. Zu den weiteren Ereignissen, das sage ich dann später, weil da sind wir erst später draufgekommen. Also das gesamte Spiel wieder von vorne. Wie am Montag, die Polizeidienstärztin, wieder Zuweisung zum LSF, weil beide Mädels dann geäußert haben, sie wollen sich eigentlich ... sie haben die Nacht auf einem Hochhausdach verbracht. Da haben sie sich auch überlegt, sich in die Tiefe zu stürzen. Weil so viele Autos gefahren sind, haben sie es dann doch unterlassen. Somit waren suizidale Gedanken im Raum. Und sie sind wieder zugewiesen worden. Wir haben dann auch die Tagebücher der zwei Mädels suchen müssen. Für Belege und Beweise der psychischen Verhaltensauffälligkeiten. Wir sind aufgefordert worden von polizeilicher Seite und von Seite des LSF. Dort haben sich, wie wir eh schon immer gesagt und auch anklingen lassen haben, stark selbstgefährdende und fremdgefährdende suizidale Gedankengänge gefunden. Bis ins kleinste Detail durchgeplant. Wodurch dann eben das LSF gezwungen war, die Mädels doch aufzunehmen. Für eine Nacht. Am Abend eben, wie die zwei Mädels im LSF waren, haben die Kollegin und ich uns daran gemacht das Badezimmer zu reinigen, in dem sie Brandstiftung gemacht haben. Das war interessant. Ich war da selber dann schon unwissentlich corona-positiv. Hab keinen Geruchssinn mehr gehabt. Meine Kollegin hat immer gesagt, es stinkt so wild, es stinkt so wild. Und ich habe mich dann auf meine anderen Sinne ein bisschen verlassen müssen. Und hab dann unter anderem immer wieder braune Spuren vorgefunden. Die zwei Mädels haben im Badezimmer auch Kot abgesetzt und haben das vor der Polizei notdürftigst noch geputzt, gereinigt, gesäubert. So dass es auf den ersten Blick nicht erkennbar war. Sie haben uns aber auch alle ihre Präsente und Geschenke noch dort gelassen. Weil sie das teilweise in Kosmetikbehälter anderer Kinder abgesetzt haben. Und dann einfach mir nichts, dir nichts wieder zurück in die Regale gestellt haben. Die Mädels sind am nächsten Tag wieder zurückgekommen in die WG. Das war allerdings schon wieder außerhalb von meinem Dienst. Weil, wie gesagt, ich war dann selber schon corona-positiv. Da es in unserer Wohngruppe so ein großes Cluster gegeben hat und bin dann frühzeitig aus meinem Dienst entlassen worden.

Es war ein sehr anstrengender Dienst. Es waren drei Nächte hintereinander. Es war 24/7 durchgehend die Belastung da“ (Marie 2, Z. 20 – 4, Z. 24).

7.5 Der Umgang mit Regeln und Strukturen im Alltag

Im Allgemeinen kann durchaus positiv angemerkt werden, dass bei der Analyse der Interviewtranskripte keinerlei Erzählungen von Sanktionen, Strafen oder sonstigen enorm unpädagogischen Konsequenzsetzungen gegenüber den Kindern und Jugendlichen in den stationären Einrichtungen gefunden werden konnten.¹⁰ Dies entspricht auch dem traumapädagogischen Anspruch von sicheren Orten für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche in den Einrichtungen. In Bezug auf Regeln und Strukturen finden sich in der traumapädagogischen Literatur Empfehlungen für einen partizipativ gestalteten Prozess der Festlegung und Evaluation von allgemeinen Regeln und Strukturen in der Wohngemeinschaft. Dies lässt sich jedoch anhand des erhobenen Materials nicht nachzeichnen. Darüber hinaus empfiehlt die Traumapädagogik transparent veranschaulichte Regeln in Form von Plakaten etc., von welchen jedoch auch nicht berichtet wurde.

Traumapädagogisch inspiriert und für die vorliegende Masterarbeit interessant sind in diesem Bezug jedoch die Ausführungen von Jessica, welche nachfolgend die Festlegung von individuellen Regeln für einzelne Kinder und Jugendliche abseits der allgemein gültigen Hausregeln und den Prozess der Anpassung dieser Regeln in den wöchentlichen Teamsitzungen darlegt.

„Also, an sich haben wir schon ein Grundgerüst von Regeln, was für alle Jugendlichen gilt. Da geht es z.B. um Essenszeiten, Küchenregeln, Wohnzimmerregeln, solche Dinge. Und spezifisch für die Kinder sind alle eigentlich individuelle. Also jedes Kind wird individuell behandelt und hat auch seine eigenen Regeln. Und da wird einfach in jedem Team besprochen, passt die Regel noch oder muss man sie abändern. Ist sie noch aktuell, muss sie ganz weggelassen werden“ (Jessica 5, Z. 10–15).

Mitberücksichtigt werden sollen hierbei jedoch auch die spezielle Zielgruppe von Jugendlichen und das Setting einer sozial-psychiatrischen Wohngemeinschaft, in welcher Jessica tätig ist. Dennoch wäre eine ähnliche Vorgangsweise für jede Einrichtung in angepasster Form möglich

¹⁰ Dies trifft auch für die beiden aus Überforderung und Belastung der Sozialpädagog*innen resultierende Situationen, welche im Kapitel 7.3 kurz vorgestellt wurden, zu.

und durchaus sinnstiftend für die Gestaltung des sozialpädagogischen Alltags bzw. die Reflexion darüber in Teamsitzungen.

Das Schaffen von klaren und transparenten Strukturen, welche als Element der Traumapädagogik vor allem für das Schaffen von sicheren und verlässlichen Orten relevant ist, lässt sich in allen erhobenen Alltagserzählungen nachzeichnen. Eingegangen werden soll an dieser Stelle jedoch kurz auf einen Teilbaustein der Alltagsstrukturierung, welcher sich in unterschiedlichen Formen und Betitelungen in vielen Berichten wiederfinden lässt. Gemeint ist die ‚Zimmerpause‘ oder auch ‚Zimmerruhe‘ nach dem Mittagessen, welche jedoch nicht nur als Ruhephase für die Kinder und Jugendlichen, sondern auch als zeitliche Ressource für die Strukturierung des restlichen Tages der Sozialpädagog*innen genutzt wird.

„Ja, und dann kommt meistens bei uns der Blick in den Teil des Tages. Das ist die Mittagsruhe. Die findet immer statt nach dem Mittagessen. Das ist die Zeit, je nachdem wie lange das Essen dauert, aber zwischen ca. kurz vor Eins bis um Zwei. Das dient dazu, dass wir uns nochmal organisieren können, was wir den Tag über machen wollen. Und die Kinder sollen so auch ein bissl zur Ruhe kommen“ (Johannes 2, Z. 14–19).

„Dann die Kinder für die Zimmerstunde zu motivieren, dass sich jedes Kinder einmal seine Auszeit seine Ruhe nimmt. In seinem eigenen Zimmer. Um eben mit der Kollegin den weiteren Tagesverlauf zu planen und strukturieren zu können. Wer welche Aufgaben übernimmt. Was alles Wichtiges ansteht usw. usf.“ (Marie 1, Z. 26–29).

„Und die Kinder dann a in a Zimmerpause gehen, wo sie entweder, dass man sagt, ok nachdem das an dem Tag passt, wo sie zu zweit oder zu dritt im Zimmer spielen dürfen. Oder wenns halt sehr unrund ist, dann wirklich alleine si im Zimmer beschäftigen sollen für a Viertelstunde ca. und a bissi a zur Ruhe kommen. Und ja, - Die Gruppe wieder a bissi getrennt is, damit es nit die ganze Zeit klescht“ (Eva 3, Z. 20–24).

Der oben thematisierte Spagat zwischen pädagogischem Instrument zur Schaffung von Ruheräumen und Entspannungsphasen für die Kinder und Jugendlichen und notwendiger Planungszeit für die Sozialpädagog*innen wird anhand der drei Passagen deutlich. Angemerkt werden soll noch, dass aus traumapädagogischer Perspektive auch das Kommunizieren der Relevanz dieser Zeit für die Gestaltung des restlichen Tagesablaufs gegenüber den Kindern und Jugendlichen transparent und offen gestaltet werden kann und sollte. Dasselbe Prinzip gilt auch für Tätigkeiten im Haushalt oder ‚Hausdiensten‘, welche sich auch in vielen der Erzählungen als allgemeine Struktur wiederfinden. Hierbei spielen jedoch auch die individuellen Interessen und

Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen bezüglich der zu verteilenden Aufgaben eine Rolle, ebenso wie die zeitliche Rotation dieser.

„Und ... ja, dann eben die Hausregeln, damit die einfach auch ... also, wir wollen sie ja begleiten, damit sie ein bissl selbständiger werden. Und damit gibt es eben diese Hausdienste. Die werden alle zwei Wochen am Sonntag gewechselt. Und ... Ja, damit sie einfach auch etwas dazu beitragen, damit es nicht so ist, dass wir ihre Diener sind und sie eben die, die sich wie im Ferienlager fühlen. Also, sie müssen schon ... weil irgendwann, wenn sie dann selbständig auch wohnen, müssen sie dann auch alles selber machen. Also sie sind eh sehr, schon sehr ... wie soll ich sagen ... im Luxus. Aber sie müssen auch einfach etwas dazu beitragen. Und Ja. Genau“ (Lisa 5, Z. 8–15).

Beschrieben wird dieser Prozess bei Lisa (ebd.). Ihre weiteren Ausführungen und die Vergleichsziehung ihrer Funktion mit der einer „Dienerin“ (ebd.) aus Sicht der Kinder und Jugendlichen sind vor dem Hintergrund der traumapädagogischen Haltung, vor allem in puncto Wertschätzung, als kritisch zu betrachten.

Ähnlich strukturiert wie Mittagspausen und Hausdienste, jedoch ohne traumapädagogischen Bezug werden auch Medienzeiten und Hausaufgabensettings bzw. -zeiten. Diese sind ebenso als Teil der Alltagstruktur zu nennen, sollen jedoch aufgrund der fehlenden traumapädagogischen Relevanz nicht näher thematisiert werden.

Abschließend soll noch ein Ritual rund um das Zubettgehen anhand einer Ausführung von Sylvie (4, Z. 25 – 5, Z. 8) nachskizziert werden.

„Das zweite Mädchen, das dann dran ist, die ist ein bissl schwierig. Also die hat vor allem beim Schlafengehen möglichst ... also, wie soll ich das jetzt nennen. Vielleicht ein bissl so Verlustängste. Also, die lasst einen ganz schwer aus dem Zimmer raus gehen. Also bei der, wenn es nach ihr ginge, müsste man im Zimmer bleiben, bis sie wirklich komplett schläft. Und ist halt dann oft schwierig, weil das dauert bei ihr oft auch sehr lange. Weil sie sich einfach nicht trennen kann. Und da muss man oft wirklich schauen, dass man einen guten Abschluss mit ihr findet. Dass man ihr sagt, ok, jetzt bin ich noch 5 Minuten bei dir ca. und kraul dich noch ein bissl. Weil ich bin nicht weg. Ich bin nur im Haus und muss die anderen auch ins Bett bringen. Oftmals geht es gut. Manchmal geht es auch nicht gut. Dann läuft sie eben ganz oft aus dem Zimmer raus. Das Problem bei ihr ist dann einfach nur, dass sie dann um Aufmerksamkeit zu bekommen auch dann wieder oft ins Zimmer vom Kleineren läuft und den halt aufwecken möchte. Auch nur,

dass sie die Aufmerksamkeit bekommt, die sie gerne hätte. Ja, an dem Tag war das leider der Fall. Und ich bin, glaub ich, mit ihr, ich weiß nicht, sieben bis zehn Mal sicher wieder ins Zimmer gegangen. Wobei wir da allgemein im Team versuchen, wenn wir sie ins Zimmer zurückbringen, es trotzdem kurz zu gestalten. Weil sie einfach nicht drei Stunden Aufmerksamkeit am Abend ... also es geht ressourcentechnisch einfach nicht, dass man ihr alleine, die drei Stunden, die sie vielleicht gerne hätte, Aufmerksamkeit schenkt. Ich würde es zwar gerne, aber es geht halt oft zeitlich nicht“.

Eine weitere Lesart wäre, dass das beschriebene Mädchen nicht lediglich um die Aufmerksamkeit der Sozialpädagog*innen buhlt, sondern dass sie ihr Zimmer nicht als sicheren Ort, in welchem sie allein einschlafen kann oder möchte, wahrnimmt. Dies würde einen traumapädagogisch-fundierten Anknüpfungspunkt für die weitere pädagogische Arbeit darstellen. Spannend ist auch die Beschreibung, dass die nötigen Zeitressourcen für die Bedürfnisse des Mädchens nicht vorhanden sind. Auch dies ist aus traumapädagogischer Perspektive schwer vertretbar. Diese Passage kann somit als Beispiel für das Nicht-Verwirklichen traumapädagogischer Methoden und Haltungen angesehen werden.

Ruhige Momente vor dem Schlafengehen sind auch für die Beziehungsgestaltung zwischen professionellen Pädagog*innen und Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen von Relevanz. Diesen und anderen Aspekten soll sich im nächsten Kapitel zugewandt werden.

7.6 Beziehungsgestaltung und Resilienzförderung im Alltag

„Es war ihm dann am Abend ziemlich wichtig, dann no amol drüber zu reden. Und es hat ihn sehr beschäftigt, ... dass es ihm grad nit so geht und dass er a nit weiß, warum das so is. Also er hat dann wirklich gemeint, er merkt, dass er wütend is. Und dass er ... dass er unzufrieden is“ (Eva 5, Z. 22–25).

Wie bereits kurz thematisiert eignen sich Ruhephasen am Abend ideal für Reflexionsgespräche und dienen der Beziehungsgestaltung. Doch diese findet auch in vielen anderen Alltagssituationen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe allgegenwärtig statt. Dies lässt sich anhand der Interviewtranskripte in vielen Passagen herauskristallisieren. Eine stabile Beziehung zwischen den Kindern und Jugendlichen und den Betreuer*innen kommt auch in potenziell eskalativen Situationen positiv bzw. in weiterer Folge präventiv zum Tragen und kann Rückhalt und Sicherheit für alle Beteiligten bieten. Eva (11, Z. 3–6) bringt dies auf den Punkt:

„Und bei ihm funktioniert das sehr gut. Also er ist sehr ... reagiert sehr gut auf Beziehung. Und ... ich würde sagen, man merkt das auch, ... wie sehr ... mit Spaltung, aber es ist schon ein Unterschied, wer im Dienst ist. Weil er halt unterschiedlich gut auf die unterschiedlichen Betreuer reagiert“.

Unterschiede in der Intensität der Beziehung den unterschiedlichen Betreuer*innen gegenüber können im Alltag als normal bzw. auch menschlich betrachtet werden. Dennoch wirken sich diese Phänomene auch auf die Teamdynamik aus und erfordern sowohl von den Sozialpädagog*innen als auch von den Kindern und Jugendlichen Reflexionsfähigkeit und auch aktive Beziehungsarbeit um dem traumpädagogischen Grundsatz der Wertschätzung gerecht werden zu können. Auch in den Ausführungen von Johannes (7, Z. 21–28) lässt sich eine ähnliche Situation finden, welche dieses Phänomen verdeutlicht:

„Also ... meine Kollegin ist in meinen Augen eine sehr, eine sehr kompetente Pädagogin. Nur sie hat ... sie arbeitet in einer Atmosphäre, mit der ich so in der Gruppe nicht arbeiten würde. Also sie drückt manchmal ein Auge zu. Die Gruppe ist allgemein etwas lauter, in meinen Augen. Oder in meinen Ohren. Und sie wirkt auf mich immer etwas ... etwas ... quirliger, als ich das gern hätte. Also ich ... wenn ich in die Gruppe komme ... bin ich sehr gern präsent und arbeite gern nach Struktur. Und ich erwarte mir von den Kindern mehr oder weniger, dass sie sich daranhalten. Aber solange sie sich in den Strukturen bewegen, können sie auch tun, was sie wollen“.

Methodisch orientierte Resilienzförderung, wie sie im theoretischen Teil beschrieben wurde, lässt sich anhand der narrativen Erzählungen nicht finden. Dennoch bietet der sozialpädagogische Alltag in der stationären Kinder- und Jugendhilfe viele Potentiale für Resilienzförderung bzw. auch Ressourcenstärkung im Alltag. Dies ist vor allem in Erzählungen rund um Ausflüge, erlebnispädagogische Unternehmungen und musikalischen bzw. kreativen Tätigkeiten nachvollziehbar. Auch hierin lässt das Einbringen persönlicher Interessen und Fähigkeiten der Sozialpädagog*innen in ihren individuellen Arbeitsalltag als resilienzfördernd bzw. ressourcenfördernd für die Kinder und Jugendlichen festhalten.

7.7 Gruppendynamik im Alltag

Wie im Theorieteil bereits einleitend thematisiert, bieten diverse Gruppenkonstellationen und daraus resultierende Dynamiken sowohl Potential für heilsame Prozesse als auch Konflikt- bzw. Retraumatisierungs-Potential. Die Gruppe, als gelebtes und erlebtes Wir-Gefühl für die Kinder und Jugendlichen, wie sie in der Literatur als Idealzustand beschrieben wird, lässt sich anhand der Transkripte nicht nachvollziehen. Häufiger werden Gruppenkonstellationen als komplex für die Alltagsgestaltung und konfliktbehaftet beschrieben.

„Ein dynamisches Gruppengefüge ergibt sich dadurch, dass wir zurzeit 13 Kinder in der Wohngruppe haben. Im Alter von 4–17 Jahren. Was ein extrem breiter Spielrahmen ist. Wir haben Mädels und Burschen in der Wohngruppe, also beide Geschlechter. Es ergibt sich einfach durch die Bedürfnisse, was die Kinder schon mal geschlechtsspezifisch und auch altersspezifisch haben, extreme Differenzen. Gar nicht im Sinne von Interessen. Das ist es natürlich auch, aber einfach von den Bedürfnissen, die sie haben und vom Entwicklungsstand. Weil natürlich spricht man mit einer 4-Jährigen als mit der 17-Jährigen. Bei der 17-Jährigen ist es oft auf Frust stößt, warum beutelst mit mir so ab und bei der 4-Jährigen erklärst es ihr zum 655x noch ruhig und sachlich. Wir haben auch Kinder mit Emotionsregulationsstörungen. Die immer wieder in die psychosomatische Abteilung müssen zur erneuten Abklärung von ihrem Gesundheitszustand. Hier ist dann auch noch einmal besondere Vorsicht und Achtung und Aufmerksamkeit geboten ist. Die zwei Mädels, die wir jetzt in der WG haben. Mit ihrem stark selbstverletzenden Verhalten. Die polarisieren natürlich auch noch einmal die anderen Kinder extrem. Es ergeben sich somit immer wieder Reibungspunkte. Die teilweise dann eskalieren bzw. zu Konflikten führen. Teilweise aber auch überraschend sang- und klanglos vergehen“ (Marie 8, Z. 21 – 9, Z. 2).

Marie (ebd.) beschreibt nicht nur ein „dynamisches Gruppengefüge“ sondern auch den (negativen) Einfluss einiger Jugendlicher, welcher sich auch in der Literatur widerspiegelt und in Folge häufig zu Fragen bezüglich des weiteren Verbleibs der Jugendlichen in der Wohngemeinschaft führen können. Ähnliche Beschreibungen finden sich in fast allen der erhobenen Interviews, sowohl die Gruppendynamik als auch einzelne Kinder, welche die Gruppendynamik beeinflussen, stellen eine alltägliche Herausforderung dar. Auch wechselnde bzw. tagesabhängige Dynamiken werden beschrieben.

„Es ist ganz unterschiedlich. Also heute können sie miteinander, morgen können sie nicht miteinander. Heute sind's beste Freunde und morgen hassen sie sich. Also die Dynamik bei uns ist so unterschiedlich, dass für mich persönlich kann ich da nicht so wirklich einen ... einen roten Faden finden, sozusagen. Also es ist ... ja, es ist wirklich sehr tagesabhängig bei uns, was das angeht. Es ist auch oft so in die Richtung, wer als erstes heimkommt und wer zusammen als erstes am Mittagstisch sitzt, die verbünden sich dann gegen die anderen z.B. Ist auch möglich. Oder die bekriegen sich und ziehen dann einen anderen auf die Seite sozusagen, die dann mithelfen gegen die anderen irgendwie was zu schmieden“ (Sylvie 9, Z. 2–10).

Traumapädagogisch äußerst interessant, jedoch nicht aus der Literatur übertragen stellt sich auch ein weiteres Phänomen dar. In zwei der Interviews finden sich Ausführungen darüber, dass die Gruppe der Kinder und Jugendlichen sich an die individuellen und als störend empfunden Verhaltensweisen einzelner Kinder und Jugendlicher gewöhnen und darauf je individuell angepasste Strategien entwickeln. Diese werden von den Sozialpädagog*innen auch als Rücksichtnahme und Empathie betitelt. Inwiefern dies aus traumapädagogischer Perspektive zu bewerten ist, würde einer Vertiefung der Thematik benötigen. Dies bietet Potential für etwaige zukünftige Forschungsvorhaben, da der Eindruck erweckt wird, dass solche Phänomene häufiger im Alltag in sozialpädagogischen Wohngruppen auftreten, wissenschaftlich jedoch bisher noch nicht beleuchtet wurden.

„Die anderen Kinder sind das leider, oder in meinen Augen zum Glück schon gewohnt, dass das Schlafenlegen vom Felix bissi lauter wird. Und deswegen hab ich das an dem Abend einfach so gelöst, indem ich ihn einfach rumschreien hab lassen“ (Johannes 4, Z. 3–6).

„Wo z.B. der eine zum 4-Jährigen Dirndl geht und sagt: Bist du jetzt still zu dem, weil der flippt sonst wieder so aus. Wo du daneben stehst und dir denkst, So einfühlsam sie sind, sie sind extrem einfühlsam. Und das ist auch nicht leicht, wenn man sich denkt, normal wächst man auf mit, sagen wir mal entweder ein Einzelkind oder mit 1,2,3 Geschwistern, in der Regel. Und da sind wirklich 13 Kinder. Bunt gemischten Alters, bunt gemischten Herkunftsfamilien. Mit jeder einem individuellen Traumata. Wirken aufeinander. Und da kommen einfach immer spezielle Dynamiken heraus. Und das ist jeden Tag eine neue Herausforderung“ (Marie 9, Z. 5–12).

7.8 Bezugsbetreuung

Bezugsbetreuung, als eine Form der intensiveren bzw. individuelleren Betreuung bestimmter Kinder und Jugendlicher, wird in allen Interviews thematisiert. Das Ausmaß, der zeitliche Umfang, aber auch die Beziehungsgestaltung variieren jedoch je nach Institution.

Robert (8, Z. 24–29) fasst die Aufgabenstellung rund um die Bezugsbetreuung in seinem Praxisalltag folgendermaßen zusammen:

„Bezugsbetreuung heißt, ich erstelle einerseits die Berichte über die Jugendliche. (...) Ich habe den Kontakt mit den Erziehungsberechtigten. Ich hab quasi einen leichten Fokus auf diese Jugendliche. Wo ich jetzt sag ... Also mit dem Team, aber ich schau dann nochmal spezieller drauf. Wo geht es hin? Ich klär mich über ihre Zukunftsperspektiven mit ihr ab, mit der Sozialarbeiterin. Also es ist quasi so ein Kind, auf das man vielleicht noch 1 mm extra schaut“.

Ähnliche Schwerpunktsetzungen lassen sich auch bei Eva (8, Z. 8–17) herauskristallisieren. Sie verwendet jedoch den Begriff ‚Koordination‘ anstelle des Begriffs ‚Bezugsbetreuung‘.

„Das ist die Koordination. Das heißt man hat für ein oder zwei Kinder quasi alles Organisatorische zu erledigen. Welche ärztlichen Dinge, Abklärungen anstehen. Anträge und Entwicklungsberichte sind da zu schreiben. Der Kontakt mit den Sozialarbeiterinnen. Es fällt dann auch dem Koordinator der Koordinatorin zurück. Und auch der Kontakt mit den Eltern verläuft hauptsächlich über den Koordinator. Und in meinem Fall is es so, i hab zwei Koordinationskinder. ... und bin bei einem Kind in einem recht engen Austausch mit der Sozialarbeiterin. Und auch mit den Eltern. Da fallen dann die Entwicklungsberichte eben halbjährlich an. Bis eben dann dazu das Fallverlaufsgespräch. Und ... in beiden Fällen die Anträge für die Psychotherapie. Und alle ärztlichen Dinge. Genau. So is des im Großen und Ganzen“.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bezugsbetreuung oder Koordination sich in einer Pendelbewegung zwischen organisatorischem Überblick und Beziehungsgestaltung bewegt. Kontakt mit der zuständigen Behörde der Kinder- und Jugendhilfe, dem Herkunftssystem, sonstigen relevanten Bezugspersonen und Dokumentation, in Form von Entwicklungsberichten sind organisatorische Aufgaben, welche von den Sozialpädagog*innen in ihrem Arbeitsalltag integriert werden müssen. Aber auch die Planung von Festen und Feiern (Robert 8, Z. 10–21) oder Einzelbetreuung (Marie 6, Z. 1–10) fallen darunter, welche sich eher nicht als

organisatorische Aufgabe, sondern als Aspekt der individuellen Beziehungsgestaltung beschreiben lassen.

Aus traumapädagogische Perspektive in Bezug auf die Alltagsgestaltung relevant sind an dieser Stelle zwei Aspekte: Die Sozialpädagog*innen betreffend stellt sich die Frage, wann im Zuge ihres Arbeitsalltags diese zusätzlichen Aufgaben abseits der direkten Betreuung erfolgen. In Bezug auf die Kinder und Jugendlichen gilt es zu klären, wie der Prozess der Zuteilung einer*s Bezugsbetreuer*in erfolgt bzw. ob sich dies auch als partizipativer Prozess leben lässt.

Die Interviewteilnehmer*innen berichten, dass die organisatorischen Aufgaben sich in den meisten Fällen in den Alltag integrieren lassen bzw. in der Nachtdienstzeit oder am Vormittag bewältigbar sind. Es kommt jedoch auch vor, dass erst in der Freizeit zeitliche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen.

„Insbesondere bei den Bezugskindern. Also da ist das besonders stark vertreten, dass man sich dann auch oft zuhause, abseits vom Büro oder abseits von den Diensten ganz stark damit auseinandersetzt, wie kann ich mein Kind fördern. Welche Interessen hat es. Wie können wir den nächsten Ausflug planen. Womit kann ich dem Kind etwas Gutes tun. Was braucht das Kind. Eigentlich die gesamte Rundumfürsorge, die sonst anfällt außerhalb vom Dienst. Was es sonst noch braucht oder wofür im Dienst oft die Zeit zu kurz ist. Weil im Dienst ist keine Zeit, dass ich Ausflug fahr oder 100 % 1:1 Betreuung stundenlang mach nur mit meinem Bezugskind. Das ist im Regeldienst nicht“ (Marie 6, Z. 1–8).

Bezüglich der Zuteilung von Bezugsbetreuer*innen lässt sich anhand der Transkripte feststellen, dass es sich dabei zumeist nicht um einen partizipativen Prozess handelt, welcher jedoch aus traumapädagogischer Perspektive zu befürworten wäre. Hier besteht daher noch ein Entwicklungsspielraum für die Prozessgestaltung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe.

„Das wird in der Institution vergeben. Natürlich wird die Jugendliche bei uns informiert. Und wenn es gar nicht geht, geht es halt gar nicht. Dann wird geschaut, dass man wechseln kann. Aber es wird immer gefragt, wer möchte das machen? Wer kann sich das vorstellen. Mit der Jugendlichen wird natürlich auch geredet. Aber es wird im Team grundsätzlich vergeben, wer ist gerade frei. Wer hat die Ressourcen? Und in dem Fall war es ich. Und ich hab es gerne gemacht. Und das passt“ (Robert 9, Z. 3–8).

Im Rahmen der Bezugsbetreuung wurde auch die Elternarbeit thematisiert, welcher sich im kommenden Kapitel nun fokussiert zugewandt werden soll.

7.9 Elternarbeit und interdisziplinäre Vernetzung

Anhand der Auswertung lässt sich ablesen, dass Elternarbeit mit Begleitung von Besuchskontakten, Telefonaten und Koordination von Terminen, wie sie im theoretischen Teil der vorliegenden Masterarbeit beschrieben wurde, im Arbeitsalltag von allen Interviewteilnehmer*innen verankert ist. Aus traumapädagogischer Perspektive lassen sich bezüglich der alltäglichen Gestaltung der Elternarbeit keine diskussionswürdigen Passagen herausfiltern.

Spannender präsentiert sich jedoch die Haltung, welche den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten seitens der Sozialpädagog*innen und auch der Institution entgegengebracht wird.

„Ihnen wird erklärt, dass es eben einen Grund gibt, warum sie in der WG sind. Sie aber trotzdem ja ihre Familie haben. Auch die Mütter und Väter, bei uns in den WGs zumindest, alle vorhanden sind. Also wir haben jetzt keine Waisen sozusagen. Alle Kinder können auch ihre Eltern sehen. Sie können auch mit ihnen telefonieren. Ist vielleicht jetzt in Bezug auf eine eigene richtige Familie kein Trost, aber das funktioniert meistens recht gut“ (Sylvie 1, Z. 33 – 2, Z. 5).

In diesem Auszug wird vorerst die Kommunikation bezüglich der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten mit den Kindern und Jugendlichen direkt analysiert. Ein Verweis auf das Leid anderer Menschen zur Rückbesinnung auf das eigene Wohl entspricht schwerlich traumapädagogischen Maximen der Transparenz und kritischen Reflexion. Auch das Benennen von ‚guten Gründen‘ bzw. in diesem Fall lediglich Gründen für die Fremdunterbringung gilt es kritisch zu betrachten. Ein ähnliches Bild lässt sich auch anhand der nächsten Passage nachzeichnen.

„Also wir haben grad seine ... seine Besuchskontakte runter reguliert. Weil wir erkannt haben, dass er sehr in ein ... er fällt ... Wie umschreibt man das am besten. Da gibt es so ein schönes Wort dafür ... regressiv ist. Also er fällt sehr in ... in Muster zurück und in Dinge zurück, die er eigentlich schon lange abgelegt hat. Also er macht ... er wirkt fast so wie am Stand von einem 3-Jährigen. Und das hat sich besonders dann zeigt, wenn er bei der... bei der Kindesmutter ... also bei seiner Mutter übernachtet hat. Und ... das haben wir jetzt mal soweit mal runter reguliert. Sind ihm mehr oder weniger nur noch Tagesbesuche gestattet, weil wir auch merken, dass es ihm dann auch leichter fällt nicht so sehr in ... in Verhalten zurückzufallen. Und ... und auch ... was bei ihm auch ein starker Ausdruck war, sobald er bei der Mutter übernachtet hat, war, dass er sehr ruhig und zurückgezogen in sich selbst war. Und dass das einfach ein Verhalten war, was bei ihm normalerweise nicht der Fall ist. Also er ist ein sehr lautes, ein sehr lebendiges Kind. Und der

Zusammenhang war einfach für uns da auf der Hand und dementsprechend hab wir das jetzt soweit mit den Besuchen reguliert, dass er nur mehr Tagesbesuche kriegt. Und dass diese im ... im Normalfall auch teilweise begleitet sind. Also dass wir einfach auch sehen können, was und wie mit dem Kind da passiert. Und ... wir sind da grad dran das ... das noch genauer zu beobachten. Und das noch genauer zu bearbeiten, damit wir auch ... damit wir einfach auch das Beste für ihn machen können“ (Johannes 9, Z. 10–26).

Wie im theoretischen Teil erläutert, soll der Umgang mit dem Herkunftssystem durch die Professionist*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe stets von einer wertschätzenden Grundhaltung und dem Schaffen von sicheren Orten für alle Beteiligten geprägt sein. Eine Reduktion von Besuchskontakten aufgrund der Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen im Nachgang erscheint daher aus traumapädagogischer Perspektive schwer vertretbar. Sowohl die Annahme des guten Grundes als auch die kritisch-reflexive, aber stets transparente Kommunikation mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wird in diesem Beispiel vernachlässigt. Hier könnte die Auseinandersetzung mit und Miteinbeziehung von traumapädagogischen Inhalten das Team in der Alltagsgestaltung und speziell in der Elternarbeit unterstützen.

Im völlig konträren Gegensatz zu den bisherigen Aussagen lässt sich anhand der folgenden Passage auch ein Best-Practice Beispiel für den Umgang mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und der dahinterliegenden traumapädagogischen Haltung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe finden.

„Die Kinder sind bei uns in der Wohngruppe, weil den Eltern oder den zuständigen Erziehungsberechtigten die Fürsorge und Obsorge entzogen worden ist. Das heißt es muss ein gewaltiger Schnittpunkt vorgefallen sein, dass die Kinder nicht mehr in ihrer Umgebung aufwachsen können bzw. ein sicheres Aufwachsen nicht mehr gewährleistet werden kann. Das heißt von Seiten der Eltern ist irgendetwas schiefgelaufen. Wir sind eben dazu angehalten in unserem Job, dass wir die Kinder und die Eltern wieder soweit helfen und soweit mit ihnen zusammenarbeiten, dass irgendwann in ferner oder naher Zukunft wieder das harmonische Familienverhältnis hergestellt werden kann und das Kind rückgeführt werden kann. Dass wieder ein sicheres Aufwachsen in der Familie sichergestellt werden kann. Es ist extrem wichtig, dass wir mit den Eltern gemeinsam erarbeiten, wo brauchen sie Hilfe. Was brauchen die Kinder. Wie können wir die Kinder schützen. Auch in dem Sinne vor den Eltern und auch mit den Eltern gemeinsam. Da ist die Elternarbeit ein wichtiger Punkt. Elternarbeit ist nicht nur monatliche Sitzungen, die man evaluiert, Ziele aufstellt und dann sagt, haben wir geschafft oder nicht. Sondern das ist wirklich in

wöchentlichen Telefonaten, wo man probiert, die Beziehung wieder aufzubauen zwischen Eltern und Kind. Wo man die regelmäßigen Besuchskontakte regelt. Wo man bei den Eltern fragt, wie läuft es, wie war der Heimfahrtsbesuch. Was waren Schwierigkeiten, Probleme. Wo können wir daran arbeiten. Was ergeben sich für neue Ziele und neue Wege. Oder auch, was gibt es für neue Ressourcen. Ist ja auch möglich. Dass man sagt, es werden neue Ressourcen gefunden. Das ist im Sinne der Elternarbeit ein wichtiger Punkt. Wichtig ist auch noch, dass das Ganze nicht wertfrei, das wäre das falsche Wort, aber vorurteilsfrei geschieht. Weil wir ja als Fachkräfte doch den Einblick haben, was ist vorgefallen. Und wir da schon dahingehend geschult sein müssen, dass wir nicht nachtragend und vorbehaftet in die gesamte Elternarbeit rein gehen. Sondern eben wirklich den Eltern die Möglichkeit und die Chance geben, sie möchten es verändern, sie möchten es besser machen. Und sie schaffen es“ (Marie 9, Z. 18 – 10, Z. 9).

Damit soll die Elternarbeit abschließen und sich im Folgenden der interdisziplinären bzw. institutionellen Vernetzung zugewandt werden. Parallel zur Elternarbeit finden bereits thematisierte Aspekte der Vernetzungsarbeit (Lehrer*innen, Therapeut*innen, Ärzt*innen, Sozialarbeiter*innen etc.) im Arbeitsalltag allgegenwärtig statt, werden jedoch von den Interviewteilnehmer*innen nur erwähnt bzw. nicht näher spezifiziert. Daraus lässt sich resultieren, dass die Teilaspekte der Alltagsgestaltung für die vorliegende Masterarbeit größtenteils vernachlässigbar sind. Es finden sich jedoch zwei Punkte bezüglich Vernetzung, welche bisher noch unerwähnt geblieben sind, da sie sich erst durch Miteinbeziehung des empirischen Materials ergeben und nicht in der Theorie finden.

So weist Lisa (4, Z. 6–7) auf die Vernetzung und Kommunikation mit Techniker*innen bzw. Handwerker*innen hin, da die stationäre Kinder- und Jugendhilfe nicht nur die Betreuung von Kindern und Jugendlichen sondern auch die Verwaltung bzw. Instandhaltung eines Mehrpersonenhaushaltes umfasst. Dies ist auch traumapädagogisch in puncto der Schaffung bzw. Pflege und Erhaltung von sicheren Orten für alle beteiligten Personen äußerst relevant.

Darüber hinaus thematisiert Jessica (7, Z. 15–22) die Vernetzung bzw. Zusammenarbeit mit der Exekutive, in diesem Fall der Polizei, welche meistens durch eskalative Situationen mit den Kindern und Jugendlichen notwendig wird und sich ebenso nicht in der theoretischen Fachliteratur widerspiegelt.

„Für uns ist eine bestimmte Polizeiinspektion zuständig. Also wir rufen wirklich nur in Notfällen die Notrufnummer, ansonsten wenden wir uns direkt an die Polizeiinspektion,

die für uns zuständig ist. Die Zusammenarbeit funktioniert mal besser, mal schlechter. Es gibt schon Monate, wo die Zusammenarbeit sehr intensiv ist, weil einfach viele Vorfälle passieren. Und wir die Polizei als Unterstützung brauchen. Es gibt ganz oft Situationen, wo die Polizei nicht sehr einsichtig ist. Warum sie uns unterstützen sollen. Weil sie oft auch denken, dass es eher unsere Aufgabe ist Aufgaben zu übernehmen. Wo wir dann auch ganz sicher oft aus Hilflosigkeit heraus die Polizei rufen bei Eskalationen“.

8. Resümee und Darstellung zentraler Erkenntnisse

Im resümierenden Blick auf das zurückliegende Kapitel lassen sich mehrere zentrale Eckpunkte ableiten, welche nachfolgend beschrieben werden. Im Anschluss wird die zentrale Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit final beantwortet.

Als erster Punkt kann festgehalten werden, dass sich die Annahme, dass Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich in vielfältiger Art und Weise ihre individuellen persönlichen Interessen und Fähigkeiten in ihren Arbeitsalltag einfließen lassen. Sowohl sportlich, kreativ als auch musisch lassen sich dadurch Ressourcen der Kinder und Jugendlichen finden und aktivieren, wodurch die Betreuungspersonen und die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen stark profitieren. Auch die Beziehungsgestaltung wird dadurch beeinflusst. Teilweise sehen die Interviewpartner*innen dies auch als ihren individuellen Arbeitsbereich im Alltag an. Zusammengefasst kann demnach festgestellt werden:

- Sozialpädagog*innen, als Teil der Pädagogik, bringen individuelle Leidenschaften in ihren Arbeitsalltag ein, wodurch sie selbst und die Kinder und Jugendlichen stark profitieren.

Bezüglich der traumapädagogischen Haltung im Arbeitsalltag legt sich ein differenzierteres Bild dar. Einige Eckpunkte lassen sich eins zu eins im Praxisalltag wiederfinden, andere konnten, zumindest im Rahmen der vorliegenden Untersuchung, nicht nachgewiesen werden bzw. bedürfen noch einer Verfestigung, um in den Alltag nahtlos überzugehen. Die Annahme des guten Grundes konnte sowohl als methodische Herangehensweise, als auch als Teil einer dahinterliegenden pädagogischen Haltung nachgezeichnet werden und wurde von den Sozialpädagog*innen als hilfreich im Alltag betitelt. Bezüglich Wertschätzung finden sich in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen äußerst wertschätzende Alltagssituationen, aber auch gegenteilige Beispiele. Vor allem in Bezug auf die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten konnte jedoch festgestellt werden, dass wertschätzende traumapädagogische Aspekte, Haltungen und Herangehensweisen zum Teil noch integriert bzw. verfestigt werden könnten. Ähnliches gilt für die Partizipation. Zum Teil wird der Betreuungsalltag stark von einer partizipativen Haltung geprägt, in puncto Regeln/Strukturen und Kommunikation bezüglich des Tagesablaufes besteht jedoch noch Spielraum nach oben. Dies lässt sich direkt auf den Teilaspekt der Transparenz übertragen. Spaß und Freude im Arbeitsalltag, als Teil der traumapädagogischen Haltung, kristallisiert sich als wesentlicher Aspekt heraus und wird weitestgehend gelebt bzw. wird der Alltag davon geprägt. Relevant ist darüber hinaus noch, dass keine*r der Interviewpartner*innen

dezidiert Bezug auf traumapädagogisches Wissen nimmt. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die Inhalte und die Haltung sich tatsächlich im Arbeitsalltag widerspiegeln und somit fester Bestandteil der Alltagspädagogik sind. Als zentrale Erkenntnisse pointiert zusammengefasst kann demnach ausgesagt werden, dass:

- Die traumapädagogische Haltung spiegelt sich in vielfältiger Art und Weise und in diversen Situationen im Alltag in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich wider. Die Aspekte der Annahme des guten Grundes und Spaß und Freude sind jedoch stärker vertreten als die Aspekte Wertschätzung, Partizipation und Transparenz.

Traumapädagogische Methoden, wie sie in der Literatur beschrieben werden, finden wenig Platz im sozialpädagogischen Alltag. Jedoch finden sich diverse Ansätze, welche definitiv von traumapädagogischen Inhalten beeinflusst wurden und anschließend für die je individuelle Situation bzw. Problematik modifiziert wurden. In einem Satz:

- Traumapädagogische Methoden lassen sich in modifizierter Form in der Alltagspädagogik finden und bieten somit Anknüpfungspunkte und Potential für die Fachkräfte.

Potential für das Einbringen traumapädagogischer Inhalte bietet auch der Umgang mit Regeln und Strukturen im Alltag. Diesbezüglich konnte jedoch wenig Mitberücksichtigung der zentralen Werte von Partizipation und Transparenz herauskristallisiert werden. Ein interessanter Ansatz ist jedoch die Einführung von individuellen Regeln für jedes einzelne Kind bzw. jede*n einzelne*n Jugendliche*n. Dies wäre als Konzept auch für andere Einrichtungen nützlich bzw. modifizierbar. Außerdem zeigt sich, dass oftmals zeitliche Ressourcen für die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder und Jugendlichen fehlen, was auch mit der bereits erwähnten Thematik der Höchstanzahl pro Wohngemeinschaft zusammenhängt und keine pädagogische, sondern eine strukturelle Problematik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe darstellt. Das Schaffen von sicheren Orten wird dadurch jedoch verkompliziert. Um ermöglicht zu können, dass traumapädagogische Ansätze in Zukunft noch verstärkt zu tragen kommen bzw. ausgebaut werden können, sollte auch daran angesetzt werden. In anderen Worten:

- In puncto Regeln und Strukturen fließen traumapädagogische Inhalte und Werte in der vorliegenden Untersuchung noch wenig in den Arbeitsalltag ein. Auch zeitliche Ressourcen für die Bedürfnisse der einzelnen Kinder und Jugendlichen fehlen häufig, wodurch sich das Schaffen von sicheren Orten komplex gestaltet.

Gruppendynamische Aspekte werden zwar von den Sozialpädagog*innen erfasst und berücksichtigt, traumapädagogische Ansätze dienen häufig jedoch nur dem Umgang mit speziellen

Kindern und Jugendlichen und nicht der gesamten Gruppe. Der Einfluss einzelner Kinder und Jugendlichen bzw. deren herausfordernden Verhaltensweisen auf die Gruppendynamik führt im Team zu Fragen bezüglich des weiteren Verbleibs der Kinder und Jugendlichen in der Wohngemeinschaft. Das heilsame Potential der Gruppe wird häufig zu wenig erkannt bzw. genutzt. Fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche entwickeln Strategien im Umgang mit als störend wahrgenommen Verhaltensweisen der anderen, was die Sozialpädagog*innen häufig als unterstützend wahrnehmen. Als zentrale Erkenntnis lässt sich festhalten:

- Traumapädagogische Inhalte werden noch nicht in vollem Umfang auf die gesamte Gruppe übertragen, sondern dienen eher dem Umgang mit einzelnen Kindern und Jugendlichen.

Ein System der Bezugsbetreuung existiert in jeder Einrichtung und findet im Arbeitsalltag statt. Gelebt wird diese Form der Betreuung in unterschiedlichen Ausprägungen, auch hinsichtlich der Frage, wann diese in welcher Form stattfindet. Eine partizipative Wahlmöglichkeit seitens der Kinder und Jugendlichen, wie sie aus traumapädagogischer Sichtweise zu befürworten wäre, existiert in der untersuchten Praxis (noch) nicht.

- Bezugsbetreuung stellt in diversen Formen einen relevanten Teil des Arbeitsalltags von Fachkräften dar. Traumapädagogische Ansätze könnten darin noch stärker integriert werden.

In Anschluss an die bisherigen Ausführungen kann sich nun abschließend einer Beantwortung der zentralen Fragestellung

*„Wie verwirklichen Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich traumapädagogische Inhalte und Haltungen in ihrem Arbeitsalltag?“*

gewidmet werden. Kurz und bündig, um das Resümee nicht überzustrapazieren, kann demnach als Fazit der vorliegenden Masterarbeit festgehalten werden, dass: Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich traumapädagogische Inhalte und Haltungen in vielfältigster Art und Weise in ihren Arbeitsalltag einfließen lassen. Obwohl vor allem die Aspekte der Transparenz und der Partizipation in einzelnen Einrichtungen noch ausbaufähig erscheinen, werden sowohl einzelne Situationen als auch gesamte Tagesabläufe und Prozesse von traumapädagogischen Inhalten inspiriert. Dies geht, ohne dass direkt auf die Traumapädagogik Bezug genommen wird, vonstatten, was auf eine vollständige Verinnerlichung der Inhalte und insbesondere der Haltung hindeutet.

9. Ausblick

Auf die Erkenntnisse der vorliegenden Masterarbeit lässt sich in diversen Formen aufbauen. Zum einen wäre eine Vertiefung der Thematik Traumapädagogik als Alltagspädagogik mit einer größeren Untersuchungsgruppe und eventuell einer breiteren Methodenvielfalt durchaus spannend und würde noch weitere Erkenntnisse liefern bzw. bereits formulierte zentrale Feststellungen vertiefen.

Speziell jedoch das identifizierte Phänomen des Findens von Coping-Strategien der Kinder und Jugendlichen in stationären Einrichtungen für den Umgang mit den Verhaltensweisen der anderen Kinder und Jugendlichen bietet Potential für Forschungsvorhaben und einer differenzierteren Beleuchtung.

Allgemein bietet die Traumapädagogik noch viele theoretische und praktische Aspekte sowie Sichtweisen, welche in der sozialpädagogischen Landschaft in Österreich thematisiert, integriert, modifiziert und wissenschaftlich fundiert werden sollten.

Aus praktischer Perspektive besteht die Möglichkeit Schlussfolgerungen und Erkenntnisse aus der vorliegenden Masterarbeit an die Interviewpartner*innen bzw. deren Teams rückzumelden und somit einen Beitrag zur Professionalisierung der (trauma-)pädagogischen Alltagsgestaltung in den jeweiligen Einrichtungen zu leisten.

*„Ich kann mein Trauma nicht in Worte fassen,
also versuch ich es mit einem ersten Bild.*

*Mein Trauma ist ein Igel,
der gestreichelt werden will.“*

(Pierre Lischke)

Literaturverzeichnis

weiße Literatur

A:

- ACKERMANN, T. (2020): Nutzer*innen als Co-Forschende?! Prozess, Herausforderungen und Strategien partizipativer Forschungsansätze. In: RIEßEN van, A./JEPKENS, K. (Hrsg.): Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 89–105.
- ADEN-GROSSMANN, W. (2011): Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte. Weinheim: Beltz.
- AICHHORN, A. (2018 [1931]): Verwaehrte Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag. Inktankt publishing 2018.
- ALHEIT, P. (1984): Das narrative Interview. Eine Einführung. Bremen: Universität Bremen, 1–12.
- ALLE, F. (2012²): Kindeswohlgefährdung. Das Praxisbuch. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- ANASTASIADIS, M./BACHMANN, G. (2012²): Das Alltägliche einfangen: Das Tagebuch – ein Weg zur reflektierenden Forschungs- und Schreibpraxis. In: STIGLER, H./REICHER, H. (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag, 173–184.
- ANDREAE de HAIR, I. (2013): Die Arbeit mit dem Familiensystem im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 218–240.
- ANDREAE de HAIR, I./BASEDOW, A./GIES, H./HALLER, K./KÖLLNER, R./NAUMANN-SCHNEIDER, B./SPELLEKEN SCHEFFERS, A./SPÄTTING, R./WEIHRAUCH, J. (2022): Traumapädagogisch diagnostisches Verstehen. Standards und Werkbuch für Spurensuchen und Fährtenlesen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- ATTESLANDER, P. (2010¹³): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

B:

- BAG Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier. Online unter: https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html?file=files/bag-trauma/Dokumentationen%20und%20Protokolle/positionspapier_11-2011.pdf [29.01.2021]
- BAG Traumapädagogik (2013): Die Grundhaltung der BAG Traumapädagogik. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREA de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 106–127.
- BAIERL, M. (2016^{3a}): Liebe allein genügt nicht doch ohne Liebe genügt nichts. Werte und Haltung in der Traumapädagogik. In: BAIERL, M./FREY, K. (Hrsg.): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 47–56.
- BAIERL, M (2016^{3b}): Dir werde ich helfen: Konkrete Techniken und Methoden der Traumapädagogik. In: BAIERL, M./FREY, K. (Hrsg.): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 80–107.
- BAUSUM, J. et al. (2013³): Einleitung. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 7–11.
- BAUSUM, J. (2013³): Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung: „Ich bin und ich brauche euch.“ In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 189–199.
- BERGER, E./OBERACHER, R./WALTER M. (o. J.): Sozialtherapeutische Wohnplätze. Ein sozialpsychiatrisches Betreuungsmodell der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Online unter: <http://ernst-berger.libertad.at/Manuskripte/SOZIAL-THER.%20WOHNPL.%20korr.2.html> [24.04.2021]
- BESSER, L. (2013³): Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. Wie Erfahrungen und traumatische Erlebnisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In: BAUSUM, J./BESSER,

- L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 38–53.
- BIEWER, G. (2017³): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BIEWER, G./DATLER, W. (2011): Mikrodynamik und Makrostrukturen - Herausforderungen und Gefahren zukünftiger Entwicklungen von der Heilpädagogik zur Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Vol. 62 (11), 459–463.
- BMFSF [= Bundeministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2009): 13. Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/13--kinder--und-jugendbericht/87246> [19.01.2021]
- BMG [=Bundeministerium für Gesundheit] (2016): Österreichischer Kinder- und Jugendgesundheitsbericht. Ergebnisbericht. Online unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Kinder--und-Jugendgesundheit/Kinder--und-Jugendgesundheitsbericht.html> [02.05.2021]
- BOHNSACK, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 8 (4), 63–81.
- BOWLBY, J. (2014³): Bindung als sicherer Basis. Grundlagen und Anwendungsfelder der Bindungstheorie. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- BÖHNISCH, L. (2002): Generation und Modernisierung. Zur gesellschaftlichen und sozialstaatlichen Transformation einer pädagogischen Kategorie. In: SCHWEPPE, C. (Hrsg.): Generation und Sozialpädagogik. Theoriebildung, öffentliche und familiale Generationenverhältnisse, Arbeitsfelder. Weinheim und München: Juventa Verlag, 67–83.
- BRISCH, K. H. (2013³): „Schütze mich, damit ich mich finde“ Bindungspädagogik und Neuerfahrung nach Traumata. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 150–167.
- BUNDSCHUH, E./PICARD, E. (2013³): „Dich habe ich jetzt angezündet, leider verbrennst DU jetzt“ Ausdrucksmalen als Beitrag zur Bebilderung traumatischer Lebensumstände. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 199–207.

C:

CAMERON, C./REIMER, D./SMITH, M. (2016): Towards a theory of upbringing in foster care in Europe. Auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehung in Pflegeverhältnissen in Europa. In: *European Journal of Social Work*, Vol. 19 (2), 152–170.

D:

DATLER, W./STEPHENSON, T. (1999): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie. In: SLUNECKO, T./SONNECK, G. (Hrsg.): *Einführung in die Psychotherapie*. Wien: Facultas/UTB, 77–139.

DATLER, W./WININGER, M. (2010): Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In: AHRBECK, B./WILLMANN M. (Hrsg.): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 226–235.

DING, U. (2013a³): Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 56–67.

DING, U. (2013b³): Trommeln gegen Trauma. Der Einsatz von Congas in der Arbeit mit traumatisierten Kindern. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 208–219.

DING, U. (2014): „Ich kann mir sowieso nichts merken, also brauche ich auch nicht hin!“ Wie kann Schule dissoziierende Kinder verstehen und im Lernen unterstützen? In: WEIß, W./FRIEDRICH, E. K./PICARD, E./DING, U. (Hrsg.): „Als wäre ich ein Geist, der auf mich runter schaut“ *Dissoziation und Traumapädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 166–223.

DÖRR, M. (2013): Das Ethos des sozialen Ortes ‚Heim‘ und die Haltung von PädagogInnen. Eine Notwendige und doch störbare Einheit. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 14–32.

DÖRR, M. (2016): Psychoanalytische Pädagogik. In: WEIß, W./KESSLER, T./GAHLEITNER S. B. (Hrsg.): *Handbuch Traumapädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 44–56.

E:

- EDERER, E. M./NEVERMANN, C. (2012²): Strategien der Gesprächsführung in der Forschung. In: STIGLER, H./REICHER, H. (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag, 129–140.
- EGLE, U. T./HOFFMANN, S. O./STEFFENS, M. (1997): Pathogene und protektive Entwicklungsfaktoren in Kindheit und Jugend. In: EGLE, U. T./HOFFMANN, S. O./JORASCHKY, P. (Hrsg.): Sexueller Mißbrauch, Mißhandlung, Vernachlässigung. Erkennung und Behandlung psychische und psychosomatischer Folgen früher Traumatisierungen. Stuttgart: F. K. Schattauer, 3–20.
- EICHELBERGER, H. (1995): Reformpädagogik – vier Modelle. In FURCHT, E./PIRSTINGER S. (Hrsg.): Lebendige Reformpädagogik. Schulheft 80, Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, 7–75.
- ENGFER, A. (1997): Gewalt gegen Kinder in der Familie. In: EGLE, U. T./HOFFMANN, S. O./JORASCHKY, P. (Hrsg.): Sexueller Mißbrauch, Mißhandlung, Vernachlässigung. Erkennung und Behandlung psychische und psychosomatischer Folgen früher Traumatisierungen. Stuttgart: F. K. Schattauer, 21–34.

F:

- FATKE, R. (1995): Fritz Redl. In: FATKE, R./SCARBATH, H. (Hrsg.): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt am Main und Bern: Peter Lang, 83–107.
- FICE Austria (2019, Hrsg.): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Wien: Plöchl.
- FLEISCHMANN, P. (2001): Heim 2000: Zur Reform der sozialpädagogischen Fremdunterbringung in Wien. In: KNAPP, G./SCHEIPL, J. (Hrsg.): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, 134–148.
- FLICK, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.
- FÖLLING-ALBERS, M. (2008): Kinder und Kindheit im Blick der Erziehungswissenschaft. In: THOLE, W./ROßBACH, H.-G./FÖLLING-ALBERS, M./TIPPELT, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 33–48.

- FREUD, A. (2003⁷ [1965]): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- FREUD, A. (2010²¹ [1936]): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- FREY, K. (2016): Vorwort: Traumapädagogik und Jugendhilfe. In: BAIERL, M./FREY, K. (Hrsg.): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 12–20.
- FRIEDRICH, E. K. (2014): Dissoziation und Multiplizität. In: WEIß, W./FRIEDRICH, E. K./PICARD, E./DING, U. (Hrsg.): „Als wäre ich ein Geist, der auf mich runter schaut“ Dissoziation und Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 13–59.
- FRIEDRICH, E. K./WEIß, W. (2014): Wege und Möglichkeiten der Diagnostik der Dissoziation in der Traumapädagogik. In: WEIß, W./FRIEDRICH, E. K./PICARD, E./DING, U. (Hrsg.): „Als wäre ich ein Geist, der auf mich runter schaut“ Dissoziation und Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 60–77.
- G:
- GAHLEITNER, S. B. (2005): Neue Bindungen wagen. Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung. München: Reinhardt.
- GAHLEITNER, S. B. (2010): Das „Therapeutische Milieu“ als Antwort auf frühe Grenzerfahrungen. Der Personenzentrierte Ansatz bei komplexen Traumatisierungen. In: Trauma & Gewalt, Vol. 4 (2), 128–140.
- GAHLEITNER, S. B. (2013): Traumapädagogische Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe: Weshalb? – Wie? – Wozu? In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 45–55.
- GAHLEITNER, S. B. (2021³): Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn: Psychiatrie Verlag.
- GAHLEITNER, S. B./FRANK, C./HINTERWALLNER, H./GERLICH, K. (2013): Bei der ersten Begegnung. Risiken zu Beginn psychosozialer Hilfeprozesse. In: Soziale Extra, Vol. 37 (11/12), 11–14.

- GAHLEITNER, S. B./ROTHDEUTSCH-GRANZER, C. (2016): Traumatherapie, Traumabehandlung und Traumapädagogik. Ein Überblick über aktuelle Unterstützungsformen zur Bewältigung traumatischer Erfahrungen. In: Psychotherapie Forum, Vol. 21 (4), 142–148.
- GALUSKE, M. (2013¹⁰): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- GASSER, M. (2001): Jedem das Seine. Individuelle Betreuungskonzepte als Herausforderung in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in Vorarlberg. In: KNAPP, G./SCHEIPL, J. (Hrsg.): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, 220–238.
- GERTENBACH, L./LAUX, H./ROSA, H./STRECKER, D. (2010): Theorien der Gemeinschaft. Zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Gesamte Rechtsvorschrift für Kinder- und Jugendhilfegesetz (2021): Gesetz vom 15. Oktober 2013 über die Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche (Steiermärkisches Kinder- und Jugendhilfegesetz – StKJHG). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20001012> [18.10.2021]
- GIESECKE, H. (1999²): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- GRABARS, W./HENSEL T./LÖBLE, M. (2013): Interdisziplinäre Vernetzung. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 268–278.
- GRAF SCHIMMELMANN, B. (2013): Medikamentengabe und Psychotherapie. In: SANNWALD, R./SCHULTE-MARKWORT, M./RESCH, F. (Hrsg.): Psychotherapeutische Fertigkeiten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 117–131.
- GRÜNBERG, K. (2006): Erinnerung und Rekonstruktion. Tradierung des Traumas der nationalsozialistischen Judenvernichtung und Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: LEUZINGER-BOHLEBER, M./HAUBL R./BRUMLIK M. (Hrsg.): Bindung, Trauma und soziale Gewalt. Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 221–248.

- GSPURNIG, W./HEIMGARTNER, A./HOJNIK, S./PANTUČEK, G./REICHER, H./STUHL-
PFARRER, E. (2020): Gründe der Fremdunterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe
in den Bezirken Graz-Umgebung und Liezen. Ein Kooperationsprojekt der FH Joanneum
Soziale Arbeit und der Universität Graz Erziehungs- und Bildungswissenschaft/Sozial-
pädagogik.
- GUDJONS, H. (2012¹¹): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studien-
buch. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GÜNDER, R. (2011⁴): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderun-
gen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-
Verlag.
- H:
- HAUSMANN, C. (2003): Handbuch Notfallpsychologie und Traumabewältigung. Grundlagen,
Interventionen, Versorgungsstandards. Wien: Facultas.
- HAMBURGER, F. (2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- HANTKE, L. (2012): Traumzentrierte Arbeit im psychosozialen Feld Unterschiede und Ge-
meinsamkeiten von Traumatherapie, -beratung und -pädagogik. In: Trauma und Gewalt,
Vol. 6 (3), 198–205.
- HEIMGARTNER, A. (2012²): Computergestützte qualitative Inhaltsanalyse: Atlas.ti und
MAXQDA im Match. In: STIGLER, H./REICHER, H. (Hrsg.): Praxisbuch Empirische
Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienver-
lag, 304–313.
- HELSPER, W./KELLE, H./KOLLER, H.-C. (2016): Qualitätskriterien der Begutachtung qua-
litativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse eines DFG-
Roundtable. In: Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 62 (5), 738–748.
- HENSEL, T. (2017³): Die Psychotraumatologie des Kindes und Jugendalters. In: GAHLEIT-
NER, S. B./HENSEL, T./BAIERL, M./KÜHN, M./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapäda-
gogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und
Klinik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 27–40.
- HIEBL, J. (2010): Besteht ein Bedarf an geschlossener Pädagogik im Rahmen der Jugendwohl-
fahrt? Sozialpsychiatrische Wohngemeinschaft – „Wiener Weg“ der Sozialpädagogik. In:
iFamZ Interdisziplinäre Zeitschrift für Familienrecht, Vol. 5 (iFamZ-Spezial Die Unter-
bringungs- und Heimaufenthaltsnovelle 2010), 20–23.

HILLER, R./HENSEL, T. (2019²): ResonaT – Ressourcenorientierte narrative Traumatherapie Kindern und Jugendlichen mit komplexen Traumafolgestörungen helfen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

HORNSCHEIDT, L. (2012): feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministische linguistik. Frankfurt: brandes & apsel.

HUG, T./POSCHESCHNIK, G. (2015²): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huther und Roth.

HUTTERER, R. (2010): Personenzentrierte Perspektive. Beratung, Psychotherapie und Persönlichkeitsentwicklung. Reader zur Vorlesung. Universität Wien.

J:

JOEST, M. (1996): Psychopharmaka im Kindes- und Jugendalter. In: Deutsches Ärzteblatt, Vol. 93 (8), 465–468.

K:

KAISER, S. (2021): Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren durch pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippe und Kindertagespflege. In: FRÖHLICH-GILDHOFF, K./RÖNNAU-BÖSE, M. (Hrsg.): Menschen stärken. Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 23–42.

KAPELLA, O./RILLE-PFEIFER, C./SCHMIDT E.-M. (2018): Evaluierung des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes (B-KJHG) 2013. Zusammenfassender Bericht aller Module und Beurteilung. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien: Forschungsbericht Nr. 29. Online unter: https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/Forschungsberichte/fb_29_evaluierung_b-kjhg.pdf [30.03.2022]

KAPLAN, S. J./ALSUP, R. (1995): Participatory action research: a creative response to AIDS prevention in diverse communities. In: Convergence, Vol. 38 (1), 38–55.

KIJA [=Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs] (2019): Ergänzender Bericht zum 5. und 6. Bericht der Republik Österreich an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Absatz 1B des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Online unter: https://www.kinderhabenrechte.at/fileadmin/bilder/Ergaenzender_Bericht_der_kijas_Oesterreichs_2019.pdf [02.05.2021]

KIRSCH, H./BAUER, A. (2017): Psychodynamische Perspektiven in der Sozialen Arbeit. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

- KIRSCH, H./BROCKMANN, J./TAUBNER, S. (2016): Praxis des Mentalisierens. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KNAPP, G. (2001): Heimreform in Österreich zwischen Anstaltserziehung und Lebensweltorientierter Sozialpädagogik. In: KNAPP, G./SCHEIPL, J. (Hrsg.): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Verlag Herma-goras/Mohorjeva, 71–104.
- KOLK van der, B. A. (1995): Psychische Folgen traumatischer Erlebnisse. Psychologische, biologische und soziale Aspekte von PTSD. Online unter: <https://www.traumatherapie.de/users/vanderkolk/kolk1.html> [23.02.2021]
- KOLLER, H.-C. (2014⁷): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- KÖNIG, N. (2017): Der Tanz auf dem Tisch: Intensivpädagogische Wohngruppenarbeit mit traumatisierten Kindern. In: BAIERL, M./FREY, K. (Hrsg.): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 157–170.
- KRAMER, N./LINK P.-C. (2018): Überlegungen zu einer mentalisierungsbasierten Traumapädagogik. In: GINGELMAIER, S./TAUBNER, S./RAMBERG, A. (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 218–222.
- KRAUTKRÄMER- OBERHOFF, M./HAASER, K. (2013³): Traumapädagogik und Jugendhilfe. Eine Institution macht sich auf den Weg – Werkstattbericht. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 68–90.
- KREFT, D. (2008⁶ [1980]): Handlungskompetenz. In: KREFT, D./MIELENZ, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag, 411–415.
- KRÜGER, A. (2018): Wissen, Normalität, Kooperation und Selbstwirksamkeit. Vier Säulen erfolgreicher Traumatherapie in der praktischen Anwendung bei Kindern und Jugendlichen. In: Pädiatrie und Pädologie, Vol. 53 (2), 69–75.
- KÜHN, M (2006): Bausteine einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“ - Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit (traumatisierten) Kindern in der Jugendhilfe aus der Praxis des SOS-Kinderdorfes Worpswede. Vortragsmanuskript. Online unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf [21.01.2021]

- KÜHN, M. (2008): Wieso brauchen wir einen Traumapädagogik? In: Trauma & Gewalt, Vol. 2 (4), 318–327.
- KÜHN, M. (2011): Trauma als Destruktion des Dialogs mit dem Selbst, der Umwelt und dem Leben an sich. Pädagogische Wege der Traumabewältigung. In: Sozial Extra, Vol. 35 (11/12), 12–15.
- KÜHN, M. (2013^{3a}): „Macht eure Welt endlich wieder zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 24–38.
- KÜHN, M. (2013^{3b}): Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 138–150.
- KÜHN, M. (2017): Trauma, Resilienz und Widerstand. ‚Traumatisiert‘ oder ‚resilient‘: die Gefahr des Schubladen-Denkens. In: JÄCKLE, M./WUTTIG, B./FUCHS, C. (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. Bielefeld: Transcript Verlag, 596–610.
- L:
- LANG, B. (2013^{3a}): Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 220–228.
- LANG, B. (2013b): Die PädagInnen als Teil der Pädagogik. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 127–144.
- LANG, T. (2013a): Bindungspädagogik – Haltgebende, verlässliche und einschätzbare Beziehungsangebote für Kinder und Jugendliche. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis-

- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 187–218.
- LANG, T. (2013b): Körperliche Gewalt in Wohngruppen der stationären Jugendhilfe. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 309–333.
- LAUERMANN, K. (2001): Reformbestrebungen der Heimerziehung in Österreich seit 1945. Eine historische Rückblende. In: KNAPP, G./SCHEIPL, J. (Hrsg.): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, 120–133.
- LAZAR, R. A. (1993): „Container – Contained“ und die helfende Beziehung. In: ERMANN, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 68–92.
- LENZEN, D. (2007⁴): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- LOCH, U./SCHULZE, H. (2011): (Handlungs-) Räume öffnen. Traumbezogene Soziale Arbeit. In: Sozial Extra, Vol. 35 (11/12), 16–19.
- LOHMANN, K. (2016): Das Leben lieben lernen. Lebensfreude als Grundhaltung traumapädagogischen Handelns. In: BAIERL, M./FREY, K. (Hrsg.): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 131–144.
- LUTZ, T. (2013³): ICH BIN. Arbeitsmaterial zur Unterstützung der SELBSTentwicklung. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 182–189.
- LÜDERS, C. (1995): Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 311–342.
- M:
- MAG ELF – Amt für Jugend und Familie, Stadt Wien (2004): Reform „Heim 2000“ Abschlussbericht.

MAUS, F./NODES, W./RÖH, D. (2010²): Schlüsselkompetenzen in der Sozialen Arbeit. Für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

MAXWELL, J. A. (2009): Designing a Qualitative Study. In: BICKMAN, L./ROG, D. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods, Los Angeles: SAGE Publications, 214–253.

MAYRING, P. (2002⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz.

MAYRING, P. (2010¹¹): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

MISSETHON, M. (2015): Entwicklung und Implementierung eines Regelwerks in der traumapädagogischen Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche in Trofaiach. Masterarbeit: Karl-Franzens-Universität Graz: Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft.

MOLLENHAUER, K. (2001): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz.

MONTESSORI, M. (1993⁸ [1950]): Kinder sind anders. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

MUCK, M. (1994²): Psychoanalytisches Basiswissen. In: MUCK, M./TRESCHER, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald Verlag, 13–63.

MÜLLER, B. (2005²): Professionalisierung. In: THOLE, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 731–751.

N:

Netzwerk Kinderrechte Österreich (2019): Ergänzender Bericht zum 5. und 6. Bericht der Republik Österreich an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Absatz 1B des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Online unter: https://www.kinderhabrechte.at/fileadmin/bilder/Bericht_DT.pdf [02.05.2021]

P:

POTRECK-ROSE, F. (2011²): Selbstakzeptanz fördern. In: FRANK, R. (Hrsg.): Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie. Berlin/Heidelberg: Springer, 190–198.

POTRECK-ROSE, F./JACOB, G. (2003): Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl. Stuttgart: Klett-Cotta.

PRENGEL, A. (2006³): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

R:

RABENSTEINER, M./STANGL, V. (2015): Handlungsfelder, Methoden und Kompetenzen der AbsolventInnen des Masterstudiums Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ein Beitrag zur Professionalisierung. Masterarbeit: Karl-Franzens-Universität Graz: Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft.

Rahmenvertrag für teil- und vollstationäre Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg (2021). Online unter: <https://paritaet-bw.de/leistungen-services/fachinformationen/rahmenvertrag-nach-ss-78f-sgb-viii-mit-vorlagen-redaktionell-ueberarbeitet> [18.10.2021]

REDL, F. (1987⁴): Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. München und Zürich: Piper.

REDL, F./WINEMAN, D. (1984 [1951]): Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. München und Zürich: Piper.

REDL, F./WINEMAN, D. (1990³ [1952]): Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind. München und Zürich: Piper.

RIEMANN, G. (2003): Narratives Interview. In: BOHNSACK, R./MAROTZKI, W./MEUSER, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich, 120–122.

ROGERS, C. R. (2007¹² [1942]): Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

ROSENTHAL, G. (2011²): Qualitative und interpretative Sozialforschung. In: ROSENTHAL, G. (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Beltz Juventa, 13–82.

ROTHDEUTSCH-GRANZER, C./WEIß, W. (2016): Reformersche und emanzipatorische Pädagogik. Inspirationen für die traumapädagogische Praxis und Theoriebildung. In: WEIß, W./KESSLER, T./GAHLEITNER S. B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 33–43.

S:

- SALZMANN, G. (2003): Kinderbetreuung in Österreich. In: LAUERMANN, K./KNAPP, G. (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras/Mohorjeva, 170–199.
- SCHEIPL, J. (2001): Heimreform in der Steiermark von 1990–2000. In: KNAPP, G./SCHEIPL, J. (Hrsg.): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, 208–218.
- SCHEIPL, J. (2003): Soziale Arbeit in Österreich – Ein Torso? Brüchige Entwicklungen, angedeutete Perspektiven. In: LAUERMANN, K./KNAPP G. (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, 10–43.
- SCHIRMER, C. (2011): Traumatisierte Kinder und Jugendliche in der stationären Jugendhilfe. Traumapädagogisches Praxiskonzept der Ev. Jugendhilfe Menden. In: Evangelischer Erziehungsverband (EREV): Evangelische Jugendhilfe, Vol. 88 (5), 288–298.
- SCHIRMER, C. (2013): Institutionelle Standards – Worauf es bei traumapädagogischen Konzepten in den Institutionen ankommt. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 241–267.
- SCHMID, M./ WIESINGER, D./LANG, B./JASZKOWICUND, K./FEGERT J. M. (2007): Brauchen wir eine Traumapädagogik? – Ein Plädoyer für die Entwicklung und Evaluation von traumapädagogischen Handlungskonzepten in der stationären Jugendhilfe. In: Kontext, Vol. 38 (4), 330–357.
- SCHMID, M. (2013a): Warum braucht es eine Traumapädagogik und traumapädagogische Standards. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 56–82.
- SCHMID, M. (2013²b): Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe: „Traumasensibilität“ und „Traumapädagogik“. In: FEGERT, J. M./ZIEGENHAIN, U./GOLDECK, L. (Hrsg.): Traumatisierte Kinder und Jugendliche in

- Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 36–60.
- SCHMID, M./LANG, B. (2013): Überlegungen zum traumapädagogischen Umgang mit Regeln. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 280–309.
- SCHÜTZE, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Vol. 13 (3), 283-293.
- SINZIG, J./BLANZ, S./SCHMIDT, M. H./LEHMKUHL, G. (2008): Welche Kinder und Jugendlichen erfahren eine kombinierte Verhaltens- und Pharmakotherapie? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Vol. 57 (2), 85–97.
- SPIES, A. (2001): Auf der Suche nach sich selbst - Erinnerung und Verarbeitung sexueller Gewalt als spezifischer Bildungsprozess. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Vol. 31 (2), 159–169.
- STANGE, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: STANGE, W./KRÜGER, R./HENSCHER, A./SCHMITT, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 12–39.
- STEINKE, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: FLICK, U./KARDOFF, E. v./STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 319–331.
- STIPSITS, R./HUTTERER R. (1992) (Hrsg.): Perspektiven Rogerianischer Psychotherapie. Wien: WUV Universitätsverlag.
- STIPSITS, R. (2011): Forschungshaltungen. Wegmarken eines „Code of conduct“ in der Sozialen Arbeit. In: ANASTASIADIS, M./HEIMGARTNER A./KITTL-SATRAN, H./WRENTSCHUR, M. (Hrsg.): Sozialpädagogisches Wirken. Wien: Lit Verlag, 354–368.
- STRAUß, J. (2013): Von Beginn an ... In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 7–8.

T:

TAUBNER, S. (2015): Konzept Mentalisierung. Eine Einführung in Forschung und Praxis. Gießen: Psychosozial Verlag.

TEUBER, M. (2004³): Problemerzeugende Situationen in Kindertageseinrichtungen. In: TEXTOR M. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder fördern. Praktische Hilfen für Kindergarten und Hort. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 10–17.

TRÖHLER, D. (2003): The Discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik – A Contextual Reconstruction. In: Paedagogica Historica, Vol. 39 (6), 759–778.

U:

UNICEF (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. Online unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [06.02.2021]

V:

VESELY, C. (2013): Leitlinie zum „Off-Label-Use“ von Psychopharmaka im Kindes- und Jugendalter Evaluierungs- und Qualitätssicherungskommission der ÖGKJP. In: Neuropsychiatrie, Vol. 27 (2), 149–152.

Volksanwaltschaft (2017): Sonderbericht. Kinder und ihre Rechte in öffentlichen Einrichtungen. Online unter: https://volksanwaltschaft.gv.at/downloads/evrov/Sonderbericht_Kinderrechte_2017.pdf [02.05.2021]

VOß, R. (2000): Neue Lösungen oder alte Rezepte? Lebenswelt- und lösungsorientierte Perspektiven für den Umgang mit Kindern in »schwierigen« Zeiten. In: Voß, R. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie. Neue Lösungen oder alte Rezepte? Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag, 1–37.

W:

WAGNER, W. (2013³): Psychoanalytische Sozialpädagogik als Traumapädagogik. Familienanaloge Ersatzelternschaft für psychosozial hochbelastete Kinder. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 91–104.

WAHLE, T. (2013): Chancen zur sozialen Teilhabe. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.):

- Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 157–174.
- WEIß, W. (2011): Traumapädagogik – eine junge Fachdisziplin, die zum Handeln befreit. In: Evangelischer Erziehungsverband (EREV): Evangelische Jugendhilfe, Vol. 88 (5), 260–267.
- WEIß, W. (2013a): Traumapädagogik – Geschichte, Entstehung und Bezüge. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 32–45.
- WEIß, W. (2013^b): „Wer macht die Jana wieder ganz?“ Über Inhalten von Traumabearbeitung und Traumarbeit. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 14–24.
- WEIß, W. (2013^c): Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 167–181.
- WEIß, W. (2013d): Selbstbemächtigung/Selbstwirksamkeit – ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 145–157.
- WEIß, W. (2016^{8a}): Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- WEIß, W. (2016b): Traumapädagogik: Entstehung, Inspiration, Konzepte. In: WEIß, W./KESSLER, T./GAHLEITNER S. B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 20–33.
- WEIß, W. (2017): Quo Vadis Traumapädagogik? Inspirationen, Konzepte, Fragen. In: JÄCKLE, M./WUTTIG, B./FUCHS, C. (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. Bielefeld: Transcript Verlag, 634–655.

- WEIß, W./MELONI, N./SÖDER, T. (2019): „Hey, ich bin normal“ – Verstandenwerden und gemeinsames Verstehen als zentrale Inhalte der Traumapädagogik. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung, Vol. 22 (2), 150–157.
- WINKLER, K. (2007): „...man muss sein Leben einfach selbst in die Hand nehmen!“ Eine empirische Untersuchung zum Beitrag der Nach-Betreuungsstellen des Vereins SOS-Kinderdorf zur Selbstständigkeit und Selbsterhaltungsfähigkeit der „jungen Entwachsenen“. Diplomarbeit: Karl-Franzens-Universität Graz: Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft.
- WITTMANN, A. J. (2015): Kinder mit sexuellen Missbrauchserfahrungen stabilisieren. Handlungssicherheit für den pädagogischen Alltag. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- WOLFF, R. (2007): Kindesvernachlässigung – Entwicklungsbedürfnisse und die fachliche Aufgabe der Jugendhilfe. In: ZENZ, W. M./BÄCHER, K./BLUM-MAURICE R. (Hrsg.): Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung, Armut und Unterversorgung in Deutschland. Köln: Papy Rossa Verlag, 70–88.

Z:

- ZIEGENHAIN, U. (2013²): Traumabezogene Aspekte in Kinder- und Jugendgesundheit aus Sicht der Jugendberichtskommission zum 13. Kinder- und Jugendbericht. In: FEGERT, J. M./ZIEGENHAIN, U./GOLDECK, L. (Hrsg.): Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 27–35.
- ZIEGENHAIN, U./STEINER, M. (2019²): Bindungsstörungen. In: SCHNEIDER, S./MARGRAF, J. (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3. Psychologische Therapie Bei Indikationen Im Kindes- und Jugendalter, Berlin und Heidelberg: Springer, 317–333.

graue Literatur

- ASSINGER/KRENNMAIR (2018): Pädagogische Handreichung für den Umgang mit SchülerInnen mit Traumaerfahrung. Linz: Broschüre. Online unter: https://www.lsr-ooe.gv.at/fileadmin/schulpsychologie/infothek/Trauma_Handhabung.pdf [08.04.2021]
- DAUSIEN, B. (2015): Transkriptionshinweise. Aus einer Erzählung wird ein Text. Studienmaterial, zur Verfügung gestellt im Rahmen der Übung Bm9a – Qualitative Methoden in der Bildungswissenschaft: Universität Wien.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (o.J.): Anregungen zum Studieren mit einem Forschungstagebuch. Online unter: <https://www.uni-frankfurt.de/60356661/BF-Anregung-Forschungstagebuch.pdf> [10.05.2021]
- HANTKE/GÖRGES (o.J.): Atmen. Online unter: <https://institut-berlin.de/publikationen/> [07.06.2021]
- HANTKE/GÖRGES (o.J.): Einen Notfallkoffer packen. Online unter: <https://institut-berlin.de/publikationen/> [07.06.2021]
- HÖNIGSBERGER, G. (2013): Verwaltete Kindheit. Der österreichische Heimskandal. Berndorf Kral Verlag.
- Karl-Franzens-Universität Graz (2015): Curriculum für das Masterstudium Sozialpädagogik. Online unter: <https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at/de/studieren/> [18.04.2021]
- KAUFHOLD, R. (2010): Siegfried Bernfeld. Psychoanalyse, Pädagogik und Zionismus. Online unter: <https://www.hagalil.com/2010/05/bernfeld/> [24.04.2021]
- Moverz Methodenbox (2019): Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich. Online unter: https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/dl_fachinfo_moverz-methodenbox.pdf [26.10.2021]
- Netzwerk Kinderrechte Österreich (2020): Was ist uns wichtig? Kinderrechte in Österreich aus dem Blickwinkel von Kindern und Jugendlichen. Online unter: https://www.kinderhabenrechte.at/fileadmin/bilder/AUSTRIA_Kinder-_und_Jugendbe-richt_was_ist_uns_wichtig_DT.pdf [02.05.2021]
- PRODINGER, P./MAITZ, N. (2017): Traumapädagogische Grundlagen. Ein Ratgeber für Eltern und Erwachsene. Tipps im Umgang mit traumatisierten Jugendlichen. Graz: Broschüre, Hrsg. Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie Landeskrankenhaus Graz-Südwest, Standort Süd.
- ProJuventute (2019): Einrichtungsprofil WG Fehring. Online unter: https://www.projuventute.at/de/ueber_projuventute/einrichtungen_projuventute/wohngemeinschaften_proju-

ventute/soz.-paed.-wohngemeinschaften/stmk_wg_projuventute/newsshow-fehring-pro-juventute-fehring [24.04.2021]

Onlinequellen

ORF (2017): Heimkinder oft im Ausland untergebracht. Online unter: <https://oe1.orf.at/artikel/301258/Heimkinder-oft-im-Ausland-untergebracht> [24.04.2021]

SOS Kinderdörfer (o.J.): <https://www.sos-kinderdoerfer.de/informieren/wie-wir-helfen/gesundheit/trauma-therapie-kinder> [24.11.2021]

Statistik Austria (2020): Kinder und Jugendhilfe. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/sozialeleistungen_auf_landesebene/kinder_und_jugendhilfe/index.html [18.04.2021]

empirisches Material

Interview-Transkript Eva

Interview-Transkript Jessica

Interview-Transkript Johannes

Interview-Transkript Lisa

Interview-Transkript Marie

Interview-Transkript Robert

Interview-Transkript Sylvie

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 (S. 24): Wurzeln und Bezugswissenschaften der Traumapädagogik. Quelle: WEIß, W. (2011): Traumapädagogik – eine junge Fachdisziplin, die zum Handeln befreit. In: Evangelischer Erziehungsverband (EREV): Evangelische Jugendhilfe, 88 (5), 260-267.

Abbildung 2 (S. 30): Pädagogik des sicheren Ortes. basierend auf: KÜHN, M. (2013^{3a}): „Macht eure Welt endlich wieder zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In: BAUSUM, J./BESSER, L. U./KÜHN, M./WEIß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 24-38.

Abbildung 5 (S. 34): Das dreiteilige Gehirn. Quelle: ASSINGER/KRENNMAIR (2018): Pädagogische Handreichung für den Umgang mit SchülerInnen mit Traumaerfahrung. Linz: Broschüre. Online unter: https://www.lsr-ooe.gv.at/fileadmin/schulpsychologie/infothek/Trauma_Handhabung.pdf [08.04.2021]

Abbildung 4 (S. 39): Die traumapädagogische Haltung. basierend auf: BAG Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier. Online unter: https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html?file=files/bag-trauma/Dokumentationen%20und%20Protokolle/positionspapier_11-2011.pdf [29.01.2021]; BAG Traumapädagogik (2013): Die Grundhaltung der BAG Traumapädagogik. In: LANG, B./SCHIRMER, C./LANG, T./ANDREAE de HAIR, I./WAHLE, T./BAUSUM, J./WEIß, W./SCHMID, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 106-127.

Abkürzungsverzeichnis

Fließtext:

bzw. = beziehungsweise

etc. = et cetera

ggf. = gegebenenfalls

s.g. = so genannt(es*er*e)

usf. = und so fort

usw. = und so weiter

vs. = versus

z.B. = zum Beispiel

Zitation:

ebd. = ebenda

et al. = et alii

f. = fortfolgend eine Seite

ff. = fortfolgend zwei Seiten

Herv. i. O. = Hervorhebungen im Original

Hrsg. = Herausgeber*innen

o.J. = ohne Jahr

o.S. = ohne Seite

S. = Seite

sic = sīc erat scriptum (so stand es geschrieben)

u.a. = unter anderem

Vol. = Volume/Ausgabe

Z. = Zeile

zit. n. = zitiert nach

Gendersensible Sprache

In der vorliegenden Masterarbeit wird vorzugsweise gendersensible Sprache verwendet. Sollten dennoch geschlechtliche Nomen vonnöten sein, werden diese sowohl mit der männlichen als auch der weiblichen Form des Wortes plus einem * (Asterisk) versehen. Damit sollen kurz alle Menschen angesprochen werden. Bei direkten Zitaten werden Nomen mit binären Geschlechtskodierungen jedoch übernommen (beispielsweise bei Baierl 2016, 49 – „Pädagogen“). Anstelle des in der traumapädagogischen Fachliteratur häufig verwendeten Ausdrucks „Mädchen und Jungen“ (beispielsweise bei Lang T. 2013a, 214) wird der Begriff „Kinder und Jugendliche“ verwendet, um somit auch alle Kinder und Jugendlichen aller Geschlechter anzusprechen.

Interviewfragen

Denken Sie an einen Ihrer letzten Turnusdienste. Wie ist dieser verlaufen? Wie hat sich dieser gestaltet? Welche Aufgaben hatten Sie zu bewältigen? Welche Herausforderungen sind aufgetreten? Welche Situationen sind Ihnen in Erinnerung geblieben? Lassen Sie sich Zeit bei der Erzählung und seien Sie dabei so ausführlich wie Sie möchten. Sofern möglich würde ich Sie bitten, dabei nicht nur auf grobe Eckpfeiler, sondern auch auf Details und Spezifika einzugehen.

Würden Sie diese Beschreibung ihres Arbeitsalltags als einen „normalen Dienst“ bezeichnen? Falls nein, beschreiben Sie bitte, inwiefern sich der beschriebene Dienst von einem „normalen Arbeitstag“ unterscheidet. Welche Situationen, die in ihren Erzählungen bisher noch nicht vorgekommen sind, können während eines Turnusdienstes auftreten?

Ich kann mir vorstellen, dass die Absolvierung von Turnusdiensten nicht ihre alleinige Aufgabe darstellt. Können Sie mir beschreiben, welche Aufgaben, Tätigkeiten, Verpflichtungen und Termine darüber hinaus noch in ihr Tätigkeitsfeld fallen?

Themen für Nachfragen:

- Herausfordernde Verhaltensweisen der Kinder- und Jugendlichen
- Bezugsbetreuung
- Beziehungsgestaltung durch Bindung
- Resilienzförderung
- Umgang mit Regeln
- Gruppendynamik
- Elternarbeit und Biographiearbeit
- Interdisziplinäre und institutionelle Vernetzung