

David Zimmermann

PÄDAGOGIK

Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht

Ein Praxisleitfaden für Lehrkräfte

2. Auflage



BELTZ

David Zimmermann ist Professor für Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Er forscht und lehrt zu den Themen »Trauma«, »Traumapädagogik«, »Psychoanalytische Pädagogik« und »reflexive Professionalisierung«. Seine Projekte verbinden eine fachwissenschaftliche Perspektive mit Lehrkräftebildung und schulischer Praxis. Gemeinsam mit Lars Dabbert und Hans Rosenbrock leitet er das »Institut für Traumapädagogik Berlin« (ITB). Zuvor war er in der Schule, der ambulanten Familienhilfe und in der stationären Arbeit mit Menschen mit Behinderungen tätig.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.

Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-407-63343-9 Print

ISBN 978-3-407-63365-1 E-Book (PDF)

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2025

© 2025 Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Christine Wiesenbach

Umschlaggestaltung: Victoria Larson

Umschlagabbildung: © Ernesto Burciaga/gettyimages

Herstellung: Michael Matl

Satz: Fotosatz Amann, Memmingen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1. Die Bedeutung pädagogischer Beziehungsarbeit anhand schulischer Fallskizzen	7
---	---

Praxisbeispiel

Axel Weyrauch/Kevin Zech

Ist die Gemeinschaftsschule Wenigenjena ein sicherer Ort?	15
--	----

2. Was ist ein Trauma?	26
-------------------------------------	----

2.1 Annäherungen an einen populären Fachbegriff	26
---	----

2.2 Psychiatrische Perspektiven	29
---------------------------------------	----

2.2.1 Posttraumatische Belastungsstörung	29
--	----

2.2.2 Entwicklungsbezogene Traumafolgestörung	30
---	----

2.3 Psychoanalytische Perspektiven	33
--	----

2.3.1 Verlusterfahrungen und Überflutung	34
--	----

2.3.2 Übertragung und Gegenübertragung	35
--	----

2.4 Sequentielle Traumatisierung	38
--	----

2.5 Pädagogische Perspektive: Trauma als Beziehungsstörung und der institutionelle Anteil an traumatischen Prozessen	41
---	----

Praxisbeispiel

Monika Jütte

Traumatisierte geflüchtete Kinder und Jugendliche im Unterricht	44
--	----

3. Traumapädagogik in der Schule	57
---	----

3.1 Entwicklung und Leitgedanken der Traumapädagogik	57
--	----

3.2 Theoretische Rahmung einer Traumapädagogik: Die »frühe« psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule	59
--	----

3.3 Konzeptualisierung der Traumapädagogik in der Schule	62
--	----

3.3.1 Entwicklungsfeld I: Professionalisierung durch Nicht-Intervention und Kooperation	64
--	----

3.3.2 Entwicklungsfeld II: Der sichere Ort in der Schule	67
--	----

3.3.3 Entwicklungsfeld III: Pädagogik der Selbstbemächtigung 72
3.3.4 Die Pädagogik des guten Grunds in der Schule 76

Praxisbeispiel

Gerald Möhrlein/Eva-Maria Hoffart

Das SchulCHEN des Erich Kästner Kinderdorfs – ein Projekt stellt sich vor 79

4. Pädagogisches (Fall-)Verstehen – eine zentrale Kompetenz für alle Lehrkräfte 90

4.1 Fallverstehen und Diagnostik für Regelschullehrkräfte? 90
4.2 Ein Handlungsmodell pädagogischen Fallverstehens 94

Praxisbeispiel

Anne Lindner

Tayé und Ich. Protokoll eines traumapädagogischen Fallverstehens 104

5. Strukturen und Methoden einer Traumapädagogik in der Schule 115

5.1 Überblick über heilsame Strukturen und Methoden 115
5.2 Lernorte als sichere Orte 117
 5.2.1 Räumliche Aspekte 117
 5.2.2 Unterrichtsinhalte und Didaktik 122
5.3 Traumapädagogische Methoden 128
 5.3.1 Gibt es eine traumapädagogische Methodik? 128
 5.3.2 Methodenbereich Sicherheit 129
 5.3.3 Methodenbereich Stabilität/Umgang mit Dissoziation 132
 5.3.4 Selbstwirksamkeit/Selbstbemächtigung 133

Praxisbeispiel

Anke Billing

Reflexionsorientierte Entwicklung einer Grundschule in einem hoch belasteten Umfeld 135

Literatur 145

1. Die Bedeutung pädagogischer Beziehungsarbeit anhand schulischer Fallskizzen



Was erfahren Sie in diesem Kapitel?

Sie lernen Fallgeschichten traumatisierter Kinder sowie ihre schulische Situation kennen. Sie gewinnen einen ersten Einblick darin, dass zu einem traumatischen Prozess immer Vergangenes und Gegenwärtiges gehört und schulische Beziehungspersonen eine hohe Bedeutung für den Fortgang dieses Prozesses haben.

Igor¹

Igor, sieben Jahre alt, ist mit seiner Mutter vor zwei Jahren aus der Ukraine nach Deutschland gekommen. Massive Verhaltensschwierigkeiten in der Kindertageseinrichtung führten zu einem sonderpädagogischen Feststellungsverfahren, das mit der Zuerkennung des Förderbedarfs der emotionalen und sozialen Entwicklung abgeschlossen wurde. So wird Igor in die jahrgangsübergreifende Kleinklasse einer Schule mit eben jenem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt eingeschult. Auch hier setzt sich das auffällige Verhalten fort: Igor ist kaum zum Lernen zu bewegen, läuft unruhig durch die Klasse, dann wieder sitzt er nahezu apathisch an seinem Platz. Als besonders auffällig erlebt die Lehrerin das Essverhalten des Jungen. Der Teller könne gar nicht voll genug sein, Igor höre praktisch nicht mehr mit dem Essen auf und scheine kein Sättigungsgefühl zu kennen. Immer wieder komme es deshalb dazu, dass der Junge sich in seinen eigenen Teller erbricht. Die Lehrkraft ist zunehmend ratlos. Soll sie Igor das Weiteressen nach einer aus ihrer Sicht angemessenen Menge verweigern? Oder muss sie der Gruppe und sich selbst zumuten, dass der Junge das schulische Miteinander nicht erträgt, ohne so viel essen zu dürfen, bis er alles wieder erbricht? Hierauf lassen sich erwartungs- und erfahrungsgemäß keine einfachen Antworten finden. Weil sie spürt, dass sie umfassendere Informationen benötigt, um angemessen handeln zu können, bemüht sich die Lehrerin darum, mehr über Igers vergangene und aktuelle Lebenssituation herauszufinden.

Igers Vater ist im Krieg in seinem Heimatland ums Leben gekommen. Die Vermutung, der Junge habe dessen Tod mit angesehen, lässt sich jedoch nicht verifizieren. Igers Mutter ist bemüht, kommt auch zu Elterngesprächen in die Schule, scheint jedoch mit der Gesamtsituation überfordert zu sein. Ob es auch auf der körperlichen Ebene extreme Mangelserfahrungen für Igor gab, lässt sich nicht eindeutig festmachen. Die Lehrerin versucht in der Folge gemeinsam mit ihren Kolleg*innen, aus diesen we-

1 Die Namen wurden zum Schutz der Betroffenen geändert.

nigen Informationen Hypothesen darüber zu bilden, wie sich diese Erfahrungen in Igers Erleben widerspiegeln könnten. Im Kontext des intensiven Nachdenkens über Igers Erleben können die Fachkräfte rekonstruieren, dass der Krieg für Igor innerlich nicht beendet ist. Er reagiert daher teils mit Kampfhandlungen auf jede Form äußerer Anforderungen, teils nahezu buchstäblich mit einem Totstellreflex. Beim gemeinsamen Essen muss er ganz offenbar »maßlos« für seinen Körper sorgen. Dabei kann er nicht mehr erkennen, ab wann er sich und insbesondere seinem Körper schadet.

Pädagogische Überlegungen

Was lässt sich aus einem so fragmentarischen Wissensstand und den Hypothesen über Igers Erleben pädagogisch ableiten? Igor braucht in jedem Fall zugewandte Erwachsene, die anerkennen, dass sein Verhalten einer tiefen inneren Bedürftigkeit entspringt, und die gleichzeitig in der Lage sind, mit ihm gemeinsam Grenzen zu definieren und diese einzuhalten. Nur die Anerkennung der Subjektlogik ermöglicht also auch die Grenzsetzung. Gemeinsam mit den zugewandten Erwachsenen kann Igor dann Regeln definieren und diese Schritt für Schritt einhalten. Hierbei wird es auch scheinbaren Entwicklungsstillstand und Rückschritt geben. Dies jedoch ist angesichts der traumatischen Erfahrung wenig überraschend.

Da er momentan noch nicht in der Lage ist, sich selbst in einem richtigen Maß zu versorgen, benötigt er äußere Sicherheit durch die Klassenlehrerin. So kann es helfen, einen zweiten gefüllten Teller greifbar zu haben (der zum Beispiel bei der Klassenlehrerin steht), Igor jedoch isst zunächst nur einen Teller. Die wichtigste Erfahrung für den Jungen ist es auch hier, dass die Lehrerin sein Verhalten als subjektiv logisch und innerlich überlebenswichtig anerkennt. Nur so kann er Schritt für Schritt lernen, sich in angemessener Menge zu versorgen. Dies könnte er womöglich zusätzlich mit einem von ihm versorgten Tier lernen. Wieviel Essen tut einem Tier gut? Wann wird eine Versorgung kontraproduktiv oder sogar gefährlich? Die Idee dahinter ist folgende: Was Igor für sich selbst noch nicht wahrnehmen kann, gelingt ihm möglicherweise in der Versorgung eines anderen Lebewesens. Schritt für Schritt kann er diese Erkenntnisse dann durch Hilfe der Lehrerin auf sich übertragen.



Der in diesem Buch noch häufiger vorkommende Begriff »**Subjektlogik**« beschreibt ein pädagogisches Paradigma von herausragender Bedeutung. Demnach entspricht jedes Verhalten den inneren (teils unbewussten) Bedürfnissen und Nöten der jungen Menschen sowie ihrer Wünsche an die pädagogische Beziehung. Demnach hat Verhalten immer einen »guten Grund« – was nicht bedeutet, dass jedes Verhalten toleriert werden muss.

Paul

Paul lebt mit seiner Mutter und der kleineren Schwester in einer eher engen Wohnung. Er besucht die fünfte Klasse einer Gesamtschule in einer deutschen Großstadt.

Die Lehrerin beschreibt den Jungen nicht als »Störer«, dennoch sorgt sie sich um die emotionale und soziale Entwicklung Pauls. Sie nimmt wahr, dass sie den Jungen kaum affektiv erreicht, er antworte auf nahezu jede Frage mit stereotypen Ein- bis Zweiwortsätzen und sei in der Peer-Group isoliert. Paul ist übergewichtig und bringt häufig sehr zucker- und demnach kalorienhaltige Nahrungsmittel als Pausenmahlzeit mit. Auch im Fall von Paul interessiert sich die Lehrerin für die Hintergründe, insbesondere da sie alle Schüler*innen erst zu Beginn dieses Schuljahres aus verschiedenen Grundschulen übernommen hat. Sie kann über Elterngespräche und die sensible Kontaktabstimmung mit Paul herausfinden, dass der Zehnjährige zu Hause bereits eine große Verantwortung übernimmt. Er ist besonders für seine kleine Schwester da, aber, so ist zu interpretieren, sorgt sich auch um die psychische Gesundheit seiner Mutter. Dies könnte eine Begründung dafür sein, dass für Pauls eigene Bedürfnisse und Emotionen kaum Raum zur Verfügung steht. Jener fehlende Raum bezieht sich demnach auf die soziale Situation (die Familienorganisation ist so aufwändig, dass Paul tatsächlich kaum an sich denken kann) als auch auf Pauls innere Welt (er muss sich so stark mit der Mutter identifizieren, dass eigene Bedürfnisse keinen Platz finden dürften).

Wenige Monate später kommt Paul von der Schule nach Hause. Dort findet er einen Zettel seiner Mutter, auf dem steht, sie sei mit der kleinen Schwester weggegangen und komme nicht wieder. Paul wartet die ganze Nacht und vertraut sich am kommenden Morgen seiner Lehrerin an. Diese kümmert sich zunächst um die unmittelbare körperliche Versorgung des Jungen und versucht, ihm auch emotionalen Schutz zu vermitteln. Anschließend schaltet sie die Schulleitung, das Jugendamt und schließlich den leiblichen Vater ein. Paul kann schließlich zu diesem ziehen. Allerdings ist damit ein etwa 60-minütiger Schulweg mit mehrmaligem Umsteigen verbunden. Paul kommt deshalb sehr häufig zu spät zum Unterricht.

Pädagogische Überlegungen

Was braucht Paul von seinen pädagogischen Beziehungspersonen? Das Wichtigste: Sie dürfen affektiv beteiligt sein. Dennoch ist es wichtig, dass die Erwachsenen für Paul psychisch stabile Bezugspersonen bleiben, die die für ihn unaushaltbaren Affekte aushalten und in Worte fassen können. Der Fachbegriff dafür heißt »Containment«. Ohnmacht und Hilflosigkeit auf Seiten der Fachkräfte haben ihren Platz in der Supervision und in der kooperativen Fallberatung, nicht jedoch in der pädagogischen Interaktion mit Paul. Denn der Junge braucht die Sicherheit, dass die erwachsenen Beziehungspersonen in der Schule nicht genauso überfordert und überflutet sind, wie er es über Jahre bei seiner Mutter erlebt hat.

Dank einer Hochschul-Schul-Kooperation ist es gelungen, eine wöchentliche Begleitung für Paul zu installieren, in der insbesondere das gemeinsame Kochen und Essen im Mittelpunkt stehen, demnach die Freude an geteilter Verantwortung und Selbstfürsorge (vgl. Schwarz/Müller 2015).

Mittelfristig ist eine Kontaktaufnahme zur Mutter geplant, mit dem primären Ziel,

Paul nahezubringen, dass nicht er schuldig am Verlassenwerden durch die Mutter ist, sondern dass diese den Herausforderungen des Alltags nicht mehr gewachsen war.

Emilia

Die zehnjährige Emilia lebt seit drei Jahren bei ihrem Onkel (dem Zwillingenbruder der Mutter). Bis zu diesem Zeitpunkt lebte sie bei ihrer Mutter, diese ist jedoch an den Folgen von Drogenkonsum verstorben. Der leibliche Vater ist als Beziehungsperson zwar präsent, stellt aber gleichzeitig eine große Herausforderung dar. Ihm steht ein begleitetes Umgangsrecht zu, auch Emilia möchte ihren Vater nach eigenen Angaben sehen. Der Vater wird jedoch von der Lehrerin wie auch von dem gesamten außerschulischen Helfer*innensystem, zu dem eine Familienhelferin, eine Vormünderin sowie eine Therapeutin gehören, als »sprunghaft«, unzuverlässig und übergriffig beschrieben. So wartet er häufig ohne Verabredung vor der Schule auf Emilia. Der Onkel und seine Frau erleben die aktuelle Situation als äußerst herausfordernd, insbesondere da aus ihrer Sicht ein »normales« Gespräch mit dem leiblichen Vater nicht möglich ist. Auch die institutionelle Rahmung erscheint recht diffus. So verändert sich vielfach die gerichtlich angeordnete Frequenz der begleiteten Umgänge mit dem Vater. Mal sind es zwei Termine im Monat, mal ein Termin alle drei Monate.

In der Grundschule (es handelt sich um ein Bundesland mit sechsjähriger Grundschulzeit) verhält sich Emilia sehr bemüht, kommt offensichtlich gern zur Schule und zeigt zwar keine herausragenden, aber angesichts der Gesamtbelastung doch guten Leistungen. Sie ist jedoch eine Außenseiterin in der Peer-Group und lehnt Kontaktangebote der Mitschüler*innen oft wütend ab. Die Lehrerin nimmt das Mädchen als extrem verunsichert und psychisch labil wahr. Sie macht sich deshalb große Sorgen um Emilia.

Pädagogische Überlegungen

Wenn auch im intensiven Nachdenken über das Erleben eines Kindes die Ideen sehr diffus bleiben, hilft es i. d. R., dass alle beteiligten Fachkräfte die Perspektive des jungen Menschen einnehmen. Im Rahmen der Perspektivübernahme können die Fachkräfte rekonstruieren, dass sich Emilia als hin- und hergerissen erlebt zwischen dem Wunsch, den Vater zu sehen, und der Überforderung durch seine Verhaltensweisen. Es ist zu vermuten, dass sie auch gegenüber den scheinbar willkürlichen Entscheidungen der Ämter eine tiefe Ohnmacht wahrnimmt.

So kann herausgearbeitet werden, dass die Erwachsenen in Emilias Umfeld ihrer Erwachsenenfunktion nicht gerecht werden. Dies gilt besonders für den Vater, aber partiell auch für das Helfer*innensystem. Gefragt nach ihrem eigenen Erleben in der Arbeit mit Emilia beschreiben die Fachkräfte sowohl Gefühle der Bewunderung für das Mädchen als auch der Diffusion, der Ohnmacht und der Trostlosigkeit.

Emilia benötigt ganz besonders eine sehr intensive Zusammenarbeit der Schule mit dem sonstigen Helfer*innensystem. Klare Entscheidungen, wie immer diese aussehen, dürften deutlich erträglicher sein als die derzeitige Diffusion und Hilflosigkeit.

Die Erwachsenen müssen dort Verantwortung übernehmen, wo Emilia überfordert ist. Zentral aber ist, dass die Schule als einzige, schon formal vollständig strukturierte Institution einen Raum anbietet, in dem sich Emilia jeden Morgen willkommen fühlen darf und in dem ihr keine Verantwortung für Dinge zugemutet wird, die sie nicht bewältigen kann.

James

James, ein in Rumänien geborener, sechsjähriger Junge, der seit Kurzem in einer österreichischen Stadt lebt, fällt zu Beginn seiner Schulzeit durch ein hoch störendes Verhalten in der ersten Klassenstufe auf. Insbesondere scheint er das Miteinander in der Klassengruppe kaum zu ertragen, vielmehr entzieht er sich diesem häufig und ohne Aufforderung, indem er aus der Klasse wegläuft. Die Lehrerin beschreibt die Beziehung zu dem Jungen als hoch ambivalent: Zwar lasse sich James in vielen Situationen der Einzelbetreuung durchaus führen und öffne sich zumindest ansatzweise, in der Klassensituation aber beschimpfe er sie und verweigere jede Leistungsanforderung.

Der biografische Hintergrund stellt sich folgendermaßen dar: James hat seinen Vater, einen amerikanischen Soldaten, nie kennengelernt. Die Mutter lässt den Jungen im Alter von 18 Monaten im rumänischen Heimatort bei dessen Großmutter zurück und arbeitet fortan in verschiedenen Urlaubs- und Freizeitreisorten in West- und Südeuropa als Animateurin. Schließlich findet sie eine Arbeit in einem Fitnessstudio in Österreich und wird dort ansässig. Als James sechs Jahre alt ist, signalisiert die Großmutter der Mutter sehr deutlich, dass sie aufgrund einer eigenen Erkrankung nicht mehr die volle Verantwortung für den Jungen tragen könne. Die Mutter holt in der Folge beide, Kind wie Großmutter, nach Österreich. Alle drei wohnen jetzt in einer kleinen Wohnung gemeinsam.

Mithilfe eines mobilen pädagogischen Dienstes soll James dreimal pro Woche Einzelunterstützung erhalten, um so seinen Verbleib in der Regelklasse zu gewährleisten. In jener Förderung, die auf nur sechs Wochen angesetzt wird, gelingt es dem psychoanalytisch-pädagogisch qualifizierten Pädagogen, in guten Kontakt mit James zu kommen. In einem als symbolische Konfliktverarbeitung (vgl. Heinemann/Grüttner/Rauchfleisch 2003) zu verstehendem Spiel mit großen Sofakissen spielt James wiederholt seine subjektiv empfundene Lebensbedrohung in Form eines Vulkanausbruchs nach, vor dem er von dem Lehrer gerettet wird. In späteren Terminen möchte James die Rollen tauschen, nunmehr ist er der Rettende und der Lehrer der Gerettete.

Pädagogische Überlegungen

Im Rahmen solcher Spiele und Interaktionen zeigt James zentrale innere Erlebensmodi wie (Überlebens-)Angst und große Unsicherheit. Er benötigt hierbei erwachsene, pädagogische Bezugspersonen, die diese Extremerfahrungen (auf der realen Ebene: Verlust des nie gekannten Vaters, später der Mutter, vor kurzem der Heimat; auf der symbolischen Ebene: den Vulkanausbruch) mit ihm überleben, das heißt, ihn

aushalten. Nach und nach kann es gelingen, dass die Beziehungssicherheit, die James im Spiel erlebt, auch in Beziehungen außerhalb desselben verinnerlicht wird.

Genauso wichtig ist hier jedoch die Elternarbeit: Die Mutter benötigt einerseits Unterstützung bei der Erziehung, verbunden mit der Anforderung, als Erwachsene Verantwortung für ihr Kind zu übernehmen. Dies jedoch kann nur gelingen, wenn andererseits die *reale soziale* Last der Mutter Anerkennung findet. Dies ist nicht immer leicht, weil die in aller Regel mehr oder weniger privilegiert lebenden Lehrkräfte nur schwer Zugang zur äußeren Realität von sozial benachteiligten und entwurzelten Menschen und Familiensystemen finden. Denn auch die Mutter hat ihre Heimat nicht freiwillig verlassen und hat sich als Wanderarbeiterin in mehreren Ländern verdingt. Sie muss nunmehr eine neu zusammengesetzte Familie ernähren und sich auf die weitgehend neue Mutterrolle einlassen. Findet diese Anerkennung der sozialen Extremerfahrung gegenüber der Mutter nicht statt, werden einerseits Schuldgefühle bestätigt (»du bist bislang keine gute Mutter«). Andererseits wird die Abgrenzung der Mutter und des Jungen gegenüber der Schule nur gefördert, da eine Kooperation auf der Basis einer Macht-Ohnmacht-Beziehung nie gelingen wird.

Fazit – Die Bedeutung pädagogischer Beziehungen

Igor, Paul, Emilia und James sind vier von zahlreichen Schüler*innen, deren Erfahrungs- und Erlebenswelt durch sehr hohe Belastungen geprägt sind. Was alle Fallskizzen miteinander verbindet: Es gibt eine schwere Belastung in der Vergangenheit, etwa durch Vernachlässigungs-, Gewalt-, Verlust- oder Kriegserfahrungen, die sich in der Schule widerspiegelt. Gerade bei langfristig traumatisierten Kindern und Jugendlichen überlagert die Vergangenheit nicht selten die aktuelle Realität. Mit anderen Worten: Die innerpsychischen Lasten sind so groß, dass auch die neuen Beziehungen nur unter großen Schwierigkeiten als korrigierende, bessere Erfahrungen erlebt werden können. So dürften nahezu alle Lehrkräfte hin- und wieder Schüler*innen erleben, die extrem misstrauisch, feindselig oder unnahbar wirken. Dies gilt erstaunlicherweise oft auch oder sogar besonders dann, wenn die Lehrkräfte ihnen ein besonders gutes Beziehungsangebot machen. Hinter solchen Verhaltensmustern stehen nicht selten traumatische Erfahrungen der Schüler*innen.

Obwohl also die Vergangenheit oft bis ins Hier und Jetzt hineinwirkt, sollten auch die realen Belastungen der Gegenwart niemals übersehen oder banalisiert werden (vgl. Herz/Zimmermann 2024). Zur aktuellen Realität schwer belasteter junger Menschen gehören beispielhaft emotional unzureichende familiäre Interaktionserfahrungen, fortgesetzte Gewalt, aber auch schulisches Scheitern, Ausschlüsse aus der Schule sowie Mobbing Erfahrungen in der Peer-Group, Rassismus und soziale Deprivation durch Armut und Ausgrenzung. Die Belastungen der Vergangenheit und jene der aktuellen Realität verdichten sich bei nicht wenigen Mädchen und Jungen dann zu einer scheinbaren Gewissheit: »Ich bin nirgends gewollt.« »Alle wollen mir etwas Böses.« Oder: »Mir droht überall Gefahr.«

Mit einem solchen Blickwinkel auf schwere Belastung und Traumatisierung, der die Vergangenheit und die Gegenwart verbindet, wird auch die Bedeutung und Wirkmächtigkeit von pädagogischen Beziehungen deutlich. Igor, Paul, Emilia, James und alle anderen hoch belasteten Kinder und Jugendlichen sind auf »gute« erwachsene Bezugspersonen im Hier und Jetzt angewiesen. Solche Bezugspersonen helfen den traumatisierten Schüler*innen, im Hier und Jetzt einen sicheren Ort² zu erleben. Gleichzeitig dient die Beziehungserfahrung auch als Möglichkeit, die verinnerlichten Vorstellungen von Erwachsenen zu korrigieren. Gelingt eine solche korrigierende Beziehungsarbeit in der Schule, hat dies ganz sicher eine heilsame Wirkung für die traumatischen Prozesse der betroffenen Kinder und Jugendlichen (vgl. Cohen 2004). Aber: Wie die erhebliche emotionale Beteiligung der Fachkräfte in der Arbeit mit den Jungen und Mädchen in den Fallskizzen zeigt, erfordert die Bereitstellung korrigierender Beziehungserfahrungen eine ausgeprägte Professionalität und eine gute institutionelle Rahmung. Unzweifelhaft bedarf die Beziehungsarbeit mit hoch belasteten Schüler*innen einer »unbeirraren Liebe zum Beruf und zu den Schülerpersönlichkeiten und zwar gerade zu den unerträglich agierenden« (Prengel 2013, S. 65). Dies allerdings kann angesichts der fachlichen und vor allem reflexionsbezogenen Voraussetzungen nur eine notwendige, keinesfalls eine hinreichende Bedingung sein. Ohne eine in der Schule institutionalisierte Form des Nachdenkens über Beziehungsprozesse verstricken sich gerade hoch engagierte Fachkräfte in ungünstige Beziehungsmuster (Zimmermann 2016, S. 153–164). Ein pädagogisches Milieu, das durch gemeinsame Verantwortungsübernahme und Reflexion seitens der Fachkräfte sowie Transparenz und Vermeidung von Beschämung und Isolation gegenüber den Schüler*innen geprägt ist, dient demnach sowohl Lernenden als auch Lehrenden.

Schwer belastete Kinder gibt es weit über den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung hinaus, dessen Förderquote bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler im bundesdeutschen Durchschnitt nur bei rund einem Prozent liegt (vgl. Liesebach 2015). Zwar erweist sich die Erhebung von Traumaprävalenzen aus verschiedenen Gründen als sehr schwierig (vgl. Reinelt/Vasileva/Petermann 2016; van der Kolk 2016). Die Gruppe emotional hoch belasteter, vielfach traumatisierter Kinder ist aber in jedem Fall um ein Vielfaches größer als es die Förderquote suggeriert. Rund 10 Prozent aller Kinder und Jugendlichen erleiden Gewalt, das größte Dunkelfeld weisen dabei die sexualisierten Gewalterfahrungen auf (vgl. Pillhofer et al. 2011). Bedingt durch die große Anzahl geflüchteter Menschen sind nunmehr Schulen in allen Landesteilen mit Kindern und Jugendlichen mit Kriegserfahrungen befasst.

2 Der »sichere Ort« ist eines der Kernkonzepte der Traumapädagogik und wird in Kapitel 3.1 genauer vorgestellt.



Es ist angesichts des Wissens um fortgesetzt hochprävalente Gewalt und Vernachlässigung in Familien, um soziale Deprivation zahlreicher Kinder und um die Belastungen junger geflüchteter Menschen sicher, dass Lehrkräfte in allen Schultypen mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten.

Über dieses Buch

Dieses Buch handelt deshalb von psychosozial schwer belasteten, oft traumatisierten Kindern und Jugendlichen, von engagierten Lehrer*innen, die mit ihnen arbeiten und von Handlungsmöglichkeiten in der schulischen Traumapädagogik. Wie es gelingen kann, die hinter dem Verhalten stehenden Nöte und Wünsche zu entschlüsseln und wie sich pädagogisch damit arbeiten lässt, steht im Fokus des Buchs.

Das Buch ist deshalb als Leitfaden zum besseren Verstehen und damit verbundenen Handeln angelegt. Es ist KEIN Handlungsmanual, denn immer zielführende Anweisungen für die Arbeit mit traumatisierten Menschen kann es nicht geben. Werden sie vorgelegt, dürfen sie gut begründet sogar als gefährlich angesehen werden. Hilfreiche Beziehungsangebote und Methoden zielen immer auf konkrete individuelle Schüler*innen und Beziehungsherausforderungen, niemals pauschal auf alle jungen Menschen in traumatischen Prozessen (vgl. Dabbert 2017). In der Pädagogik und ganz besonders in der Pädagogik mit hoch belasteten jungen Menschen gibt es keine einfachen Lösungen für komplexe Problemlagen!

In Kapitel 2 werden zunächst die wichtigsten Perspektiven auf Traumatisierung und ihre Folgen für die Schule behandelt. Anschließend werden die bedeutendsten Leitgedanken der Traumapädagogik auf das dort immer noch weniger thematisierte Arbeitsfeld der Schule bezogen (Kapitel 3). Darauf aufbauend wird in Kapitel 4 das Fallverstehen als zentrale pädagogische Kompetenz dargestellt und diskutiert. Nur hieraus lassen sich die adäquaten methodischen Zugriffe ableiten, die in Kapitel 5 vorgestellt werden.

Jeweils nach den Kapiteln 1 bis 5 finden Sie ein Praxisbeispiel vor. Insgesamt sieben Fachkräfte aus ganz unterschiedlichen Schulformen beschreiben darin jeweils ihre Konzepte und auch die Grenzen der Arbeit mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Diese Beispiele aus inklusiven und intensivpädagogischen Settings sollen Ihnen einen Einblick in die Möglichkeiten traumasensibler Arbeit in allen Schulformen geben.

Axel Weyrauch/Kevin Zech

Ist die Gemeinschaftsschule Wenigenjena ein sicherer Ort?

Schulsozialarbeit an der Gemeinschaftsschule Wenigenjena – Vom traumapädagogischen Verstehen zum traumapädagogischen Handeln

Unsere Schule wurde im Sommer 2014 in Jena gegründet. Das erste Schuljahr wurde mit insgesamt ca. 80 Schüler*innen in den Klassenstufen eins und fünf begonnen. Von einigen wussten wir, dass sie in ihrem jungen Leben schon traumatische Erfahrungen gemacht haben. Bei manchen ahnten wir es. Auch Pädagog*innen kennen dies aus eigener Erfahrung. Im Gründungsprozess der Schule war es deshalb eine logische Folge, sich dieser pädagogischen Herausforderung zu stellen. In diesem Praxisbeispiel berichten wir von unserem Ansatz und den ersten Erfahrungen. Um Einblicke in das traumapädagogische Verstehen und Handeln im Rahmen der Schulsozialarbeit an der Gemeinschaftsschule Wenigenjena (GMS Wenigenjena) gewinnen zu können, werden zunächst die Entstehungsgeschichte und das Konzept der Schule erläutert. Anschließend wird die Motivation der Schulsozialarbeit beschrieben, eine Weiterbildung zur Traumapädagogik zu absolvieren. Danach werden die traumapädagogischen Konzepte erläutert, die sich gut mit dem Schulkonzept verbinden lassen und für die weitere Schulentwicklung sowie dem pädagogischen Handeln wertvoll sind.

Die staatliche Gemeinschaftsschule Wenigenjena

Entstehungsgeschichte und Rahmenbedingungen

Die Gründung der staatlichen Gemeinschaftsschule Wenigenjena wurde vor zirka zehn Jahren im Auftrag der Stadt Jena durch eine Gruppe von Pädagog*innen und Eltern konzeptionell vorbereitet. Hintergrund der Schulneugründung waren die steigenden und im Trend stabil anwachsenden Schüler*innenzahlen der Stadt Jena. Mit Beginn des Schulbetriebs im Schuljahr 2014/2015 nahm auch die Schulsozialarbeit ihre Arbeit auf und ist damit von Anfang an ein fester Bestandteil in der Entwicklung der Gemeinschaftsschule.

Angefangen mit ca. 80 Schüler*innen lernen im aktuellen Schuljahr 2024/2025 mittlerweile ca. 905 Schüler*innen in den Klassen 1–12. Diese Zahlen verdeutlichen die dynamische Entwicklung der Schule in den letzten zehn Jahren. Parallel wuchs das

Team der Pädagog*innen und verdoppelte sich im Zehnjahreszeitraum sogar zweimal über den Schuljahreswechsel. Darüber hinaus wurde der Neubau unseres Schulgebäudes im Jenaer Stadtteil Wenigenjena konzipiert, der Bau begleitet und im Sommer 2019 zogen wir ein. In Bezug auf die Schulsozialarbeit war und ist dieser stetige Wachstumsprozess konzeptionell besonders herausfordernd, da mit jedem weiteren Schuljahr die Aufgabenbereiche durch die veränderte Altersstruktur vielfältiger wurden und vor dem Hintergrund der von der Stadt Jena zur Verfügung gestellten Stellenanteile, diese jährlich neu fokussiert und ausgehandelt werden mussten.

Schulkonzept – Verständnisintensives Lernen

Das Konzept unserer Schule beruht erstmals in Deutschland auf der pädagogischen Theorie des »Verständnisintensiven Lernens (ViL)«. Die theoretischen Hintergründe für das Konzept der GMS Wenigenjena wurden in einer Gruppe von Wissenschaftler*innen und Lehrer*innen entwickelt, die unter der Leitung von Prof. Dr. Peter Fauser im Rahmen des Entwicklungsprogramms für Unterricht und Lernqualität die Theorie des ViL in ersten Schritten erprobt, evaluiert und ausdifferenziert haben (GMS Wenigenjena 2016, S. 3ff.). Dabei liegt das »Verstehen« besonders im Fokus dieser Theorie und grenzt sich bewusst vom Begriff »Lernen« ab. Gegenüber dem »Lernen«, verstanden als aktivem konstruktiven Prozess zum Erwerb von Kompetenzen, beschreibt das ViL einen individuellen wechselseitigen Modellierungsprozess zwischen Erfahrung, Vorstellung, Begreifen und Metakognition. Zudem wird das »Verstehen« mit grundlegenden Bedürfnissen der Selbstwirksamkeits- und Interessentheorie in Verbindung gebracht. Zu den für den Schulalltag wichtigen Selbstwirksamkeits-Bedürfnissen zählen: Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit (GMS Wenigenjena 2016, S. 3ff.).

In der Konzeption der Schule wurden zum einen konkrete pädagogische Bausteine entwickelt, die unsere Schulwoche und den Stundenplan in besonderer Weise prägen. Zum anderen bildet die pädagogische Theorie des Verständnisintensiven Lernens die Grundlage für pädagogische Entscheidungs- und Reflexionsprozesse und beeinflusst so das pädagogische Handeln. In diesem Zusammenhang sprechen wir von einer pädagogischen Kernkompetenz, die wir »Verstehen zweiter Ordnung« nennen. Beim »Verstehen zweiter Ordnung« steht die Fähigkeit im Zentrum, das Verstehen eines anderen zu verstehen. Mithilfe dieses Ansatzes sind unsere Pädagog*innen immer wieder dazu angehalten, sich zu erschließen, wie unsere Schüler*innen lernen, welche Voraussetzungen sie allgemein sowie situativ mitbringen und wie man sie dabei am besten unterstützen kann. Diese Haltung erfordert eine hohe Reflexionskompetenz und die Bereitschaft, berufliche Routinen zu hinterfragen, um diese gegebenenfalls zu verändern. Eine außerordentlich wichtige Rolle kommt dabei der Arbeit im Kollegium und im Jahrgangsteam zu, da hier unterschiedliche Perspektiven zu einzelnen Schüler*innen ausgetauscht und beraten werden können. Da in jedem Jahrgangsteam Pädagogen*innen mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen und Ausbildung-

gen angehören, ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Team bei uns gelebte Praxis. Dies ist nie einfach gewesen, da mit jedem Schuljahresstart neue Kolleg*innen und damit neue kollegiale Lernprozesse in der Praxis stattfinden mussten, und es in Schule ohnehin nicht immer einfach ist einen gemeinsamen Zeitraum zu finden, um Einzelfälle zu beraten.

Aufgrund der Vielzahl und Vielfalt dieser Entwicklungsprozesse und der parallelen anspruchsvollen pädagogischen Arbeit mit schwer belasteten Schüler*innen, war und ist es uns wichtig, das Wesentliche in den jeweiligen Aufgaben zu erkennen, wirkungsorientiert zu arbeiten und sich nicht von einem Perfektionismus lähmen zu lassen. Das bedeutet u. a. eine positive Fehlerkultur für sich selbst, die Schüler*innen sowie für Kolleg*innen zum Maßstab zu machen (GMS Wenigenjena 2016, S. 11f.). Wir haben hierfür mit unserem Motto »Jeden Tag eine neue Chance« eine griffige und wirkungsvolle Orientierung für alle in unserer Schule gefunden. Zu den wichtigen Bausteinen unserer Schulwoche für Schüler*innen gehören, *die Vielfalt- und Förderzeit (1)*, der *Praxis- und Projekttag (2)* sowie das *Interessenband (3)*.

Die Vielfalt- und Förderzeit (1) in der Sekundarstufe ist ein einstündiger Block zu Beginn jedes Schultages, in dem die Schüler*innen selbstständig mithilfe von differenziertem Material ihr Fachwissen und ihre Kompetenzen in den Kernfächern vertiefen, trainieren und üben können. Innerhalb dieser Zeit ist es auch möglich Leistungstests abzulegen, um den aktuellen Wissensstand mithilfe differenzierter Aufgaben überprüfen zu können. Das bedeutet konkret, dass die Schüler*innen unserer Schule bis Klasse 7 selbst entscheiden können, ob und wann sie einen Test in einem bestimmten Niveau schreiben wollen und ob sie bereits geschriebene Tests wiederholen möchten. Diese Möglichkeit ist besonders für Schüler*innen mit Versagensängsten und geringem Selbstwert wichtig, denn dadurch können sie ihr eigenes Lernen selbstwirksam gestalten (GMS Wenigenjena 2016, S. 8).

Der Praxis- und Projekttag (2) steht ganz im Zeichen der Arbeit an »Verstehenskerne« in den Fächern in einem umfangreicheren zeitlichen Rahmen. Als praktikabel hat sich die Festlegung auf einen Wochentag herausgestellt, da so z. B. die Zusammenarbeit mit externen Partner*innen langfristig gut koordiniert werden kann. Inhaltlich dient der Tag dazu, Themen aus den jeweiligen Fächern ganzheitlich und praktisch aufzugreifen sowie inhaltlich zu vertiefen. Dabei ist es uns auch wichtig unseren Schüler*innen das Lernen am anderen Ort zu ermöglichen (GMS Wenigenjena 2016, S. 9).

In Bezug auf die Schulsozialarbeit ist dieser Tag sehr wertvoll, da dieser zeitlich freier gestaltbar ist und somit die Möglichkeit besteht, z. B. im Rahmen des Klassenrats oder in sozialen Trainings, Themen angemessen bearbeiten und abschließen zu können.

Obwohl das Interessenband (3) zeitlich am wenigsten im Stunden-Wochenplan berücksichtigt ist, eine Stunde pro Woche, so zählt es bereits jetzt zu den erfolgreichsten

pädagogischen Bausteinen unserer Schule. Das Interessenband wird von den Schüler*innen genutzt, um sich innerhalb eines 6–8 wöchigen Zeitraumes mit einem Thema ihrer Wahl zu beschäftigen. Dabei besteht einerseits die Möglichkeit, ein eigenes Interessenband zu realisieren oder sich in ein Thema, das von den Pädagog*innen bzw. externen Expert*innen unserer Schule angeboten wird, einzuarbeiten. Die thematische Ausrichtung des Interessenbandes ermöglicht nicht nur eine Jahrgangsmischung zwischen den 5. und 6. Klassen, sondern auch eine Begegnung zwischen Pädagog*innen und Schüler*innen, die die persönlichen Interessen in den Mittelpunkt stellt. Damit wird zugleich ein Rahmen geschaffen, pädagogische Beziehungen auf einer neuen Ebene zu gestalten. Vor allem in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen kann dieses Setting dazu beitragen, Beziehungsmuster aufzulockern. Zudem können sich durch Ausgrenzung bedrohte Kinder und Jugendliche als wirkmächtig erleben und sich positiv in die Schulgemeinschaft einbringen, da zum Ende eines Interessenbandes die Ergebnisse der Arbeitsgruppen vor der gesamten Schule präsentiert werden (GMS Wenigenjena 2016, S. 9). Ab dem Schuljahr 2024/2025 müssen wir dieses Format weiterentwickeln, da sich die personellen Voraussetzungen verändert haben. Hierbei spielen Verantwortung und Lernen durch Engagement eine wichtige Rolle.

Vom Verstehen zum traumapädagogischen Handeln

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen und geplanten Schritte der traumapädagogischen Entwicklung unserer Schule aus der Perspektive der Schulsozialarbeit beschrieben. Im ersten Teil des Abschnitts wird die anfängliche Motivation des Schulsozialarbeiters (Kevin Zech) erläutert, an einer Qualifizierung für Traumapädagog*innen teilzunehmen. Daran anschließend werden die zentralen traumapädagogischen Konzepte vorgestellt, die besonders anschlussfähig an die Theorie des »Verständnisintensiven Lernens« zu sein scheinen. In einem weiteren Teil werden diese Verbindungslinien genauer dargestellt und im Kontext der weiteren Schulentwicklung betrachtet. Weiterer Bestandteil dieser Betrachtung ist ein eigenes Modell zur traumapädagogisch-sensiblen Fallarbeit an unserer Schule, das uns als Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung dienen soll.

Warum Traumapädagogik in der Schulsozialarbeit?

Der Beginn des Schulbetriebs der GMS Wenigenjena vor zehn Jahren ermöglichte mir (Kevin Zech) nicht nur die neue Gestaltung einer Schulsozialarbeit an einer neu gegründeten Schule, sondern bedeutete für mich persönlich der Start in das berufliche Erwerbsleben. Von Anfang an stand die Arbeit mit Einzelfällen im Vordergrund der Schulsozialarbeit. In den wöchentlichen Teambesprechungen und den täglichen Tür- und