

Gerald Möhrlein / Eva-Maria Hoffart

Traumapädagogische Konzepte in der Schule

Vorbemerkungen

Wir müssen davon ausgehen, dass über drei Viertel der Kinder und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe potenziell traumatisierende Lebensereignisse erlebt haben (Schmid, 2010). Sie besuchen externe und interne (Sonder-)Schulen und stellen diese oft vor kaum lösbare Probleme. Nicht selten sind auch traumatische Erlebnisse direkt oder indirekt mit schulischen Themen assoziiert. Beispielsweise erfolgen körperliche oder emotionale Misshandlungen häufig in Hausaufgaben-situationen, bei der Konfrontation der Familie mit schulischen Misserfolgserlebnissen oder durch das Ausgrenzen, Schikanieren und Quälen der Kinder durch Mitschüler.

Die Schulkarrieren der Kinder und Jugendlichen, die in Heimen leben, sind in der Regel von Unterbrüchen, Abbrüchen, Schulabsentismus, Misserfolgserlebnissen und häufigen Schulwechseln gekennzeichnet (Schmid, Fegert u. Opp, 2012; Schmid, Fegert, Schmeck u. Kölch, 2007). Viele in Heimen lebende Kinder und Jugendliche wurden in ihren Familien nie adäquat gefördert, da ihre Eltern mit der Situation selbst überfordert waren und oft keine eigenen Modelle hatten, wie man Kinder in schulischen Belangen unterstützen kann, wenn die Kinder den Schulbesuch verweigerten oder dort so auffälliges Verhalten zeigten, dass sie die Schule mehrmals wechseln mussten (vgl. Schmid et al., 2007). In Heimsonderschulen werden Lehrer immer wieder mit Schülern konfrontiert, die dem Schulstoff um Jahre hinterherhinken und noch nie Freude, Kompetenzgewinn und Erfolgserlebnisse in Verbindung mit Schule und Lernen erfahren haben, sondern diese lediglich mit Versagen, Erniedrigung und persönlichem Leid verbinden.

Lernen in der Schule auf verschiedenen Ebenen

Gleichwohl liegt es in der Verantwortung der Schule, diese Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, zu bilden und zu erziehen. Schulen müssen sich auf die zu erwartenden Schwierigkeiten einstellen (Schmid, 2010, S. 36 ff.). Der Handlungsbedarf steigt und eine Kompetenzerweiterung und höhere »Traumasensibilität« sind nötig, um diesen Mädchen und Jungen gerecht werden zu können, die mehr oder weniger bedeutsame traumatische Erfahrungen machen mussten und mit unterschiedlichen, individuell ausgeprägten Verhaltensmustern und inneren Erlebensmodi darauf reagieren. Wenn man die Bedeutung von Traumatisierungen auf das Lernen und den schulischen Kontext betrachtet, kann man mehrere Ebenen unterscheiden:

Auswirkungen von Traumafolgestörungen auf das Lernen und die exekutiven Funktionen

Mehrere empirische Arbeiten zeigen, dass vernachlässigte und misshandelte Kinder eine Vielzahl von neuropsychologischen Defiziten aufweisen und insbesondere große Schwierigkeiten im Bereich der exekutiven Funktionen haben, welche Gedächtnisleistungen, Konzentrationsfähigkeit und die Fertigkeit, Aufgaben zu zergliedern und nach Plan anzugehen, umfassen (vgl. Schmid, 2010). In Anbetracht der ständigen Fokussierung auf das Überleben im Hier und Jetzt ist es nicht verwunderlich, dass sequenziell traumatisierte Kinder sich schwer damit tun, sich auf die Schule zu konzentrieren, schulische Aufgaben zu zergliedern oder sich gar für langfristige abstrakte Bildungsziele zu motivieren.

Auswirkungen der belastenden schulischen Lebenserfahrungen auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstbild

Die bisherigen lebensgeschichtlichen Misserfolgserfahrungen und eventuell gar die im Zusammenhang mit schulischen Themen erlebten emotionalen und körperlichen Misshandlungen prägen natürlich das aktuelle Erleben und die Beziehungsgestaltung zu Lehrkräften und Mitschülern. In der Regel wurden die Kinder und Jugendlichen überfordert und vermeiden deshalb schulische Aufgaben, da diese stets mit Unwohlsein, Scheitern und persönlichem Leid verbunden waren. Durch adäquate Förderung und die Vermittlung des Schulstoffes auf eine Art und Weise, welche den Kindern Freude macht und die Motivation zu lernen weckt und aufrechterhält sowie die konsequente Verstärkung von Lernfortschritten ist es möglich, den Teufelskreis aus Überforderung, Misserfolgserlebnissen und Lernvermeidung zu durchbrechen.

Schule als Beziehungsfeld, in dem positive soziale Erfahrungen gemacht werden können

Viele Kinder haben mehrere Schulwechsel erlebt, oft in Verbindung mit Ausgrenzung durch Mitschüler und -schülerinnen, weshalb es für diese Kinder und Jugendlichen sehr wichtig ist, korrigierende positive soziale Beziehungserfahrungen mit den Mitschülern zu erleben. Deshalb müssen die Schulen personell ausreichend ausgestattet sein, um auch aktiv positives Verhalten unter den Schülern aufzubauen und zu verstärken und nicht nur auf Problemverhalten zu reagieren (Schmid et al., 2007). Im Sinne einer Prävention von Mobbing und einer Förderung des wertschätzenden und regelbewussten Umgangs unter den Mitschülern können Aspekte der positiven Peerkultur oder der Ampelrunde sehr förderlich wirken (Bausum, 2009; Schmid et al., 2012; Opp u. Teichmann, 2008).

Die Schule, als institutionalisierte Form des Lernens und Unterrichtens, darf Traumatisierungen und deren Folgen nicht in die therapeutische Schublade legen, sondern muss sich vielmehr um pädagogische Antworten und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen bemühen. Ein erfolgreiches Lernen, der Aufbau von Freude am Lernen und einer Selbstwirksamkeit in der Auseinandersetzung mit schulischen Themen können nur an einem »sicheren Ort« erfolgen. Der »sichere Ort« hat sich als Arbeitsbegriff mittlerweile etabliert (Weiß, 2013). Weiß (S. 90) meint dabei den »so weit als möglich sicheren Ort«. Die Notwendigkeit des sicheren Ortes beschreibt bereits van der Kolk (1995), wenn er davon spricht, dass Wut und Hilflosigkeit, die traumatische Erlebnisse in der Regel begleiten, die Wahrnehmung von der Welt als einem sicheren und verlässlichen Ort maßgeblich verändern. Kühn (2009) entwickelte die »Pädagogik des sicheren Ortes«, bei der es um die Gestaltung sicherer Orte für die Betroffenen, die Gestaltung emotionaler Dialoge zwischen Kind und Pädagogen und die Gestaltung geschützter Handlungsräume geht. Brisch (2002) verdeutlicht die Wichtigkeit einer sicheren therapeutischen Beziehung als Grundlage für die Traumabehandlung, was im pädagogischen Kontext von ebenso hoher Bedeutung ist. »In diesem Sinne sind Pädagogen Sicherheitsbeauftragte« (Kühn, 2009, S. 34).

Struktur der Beschulung

Der größte Teil der traumatisierten Kinder und Jugendlichen besucht die allgemein- und berufsbildenden Schulen, ganz gleich ob Halbtagschule oder Ganztagschule, Gesamtschule oder Gemeinschaftsschule. Bei der Beantwortung der Frage, ob die Halbtagschule mit oder ohne additives Nachmittagsangebot oder

die integrierte Ganztagschule das bessere Modell sei, helfen uns die Autoren Falk Radisch und Eckard Klieme. Sie setzen sich mit ihrer empirischen Studie im Auftrag des Bundesprogramms »Bildung Plus« unter anderem mit den Fragen auseinander: »Können die in Deutschland vielfältig vorhandenen Arten ganztägiger Schulformen die an sie gerichteten hohen Anforderungen tatsächlich erfüllen? Sind Formen ganztägiger Schulbetreuung besser geeignet, die anstehenden Reformen im allgemeinbildenden Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland umzusetzen, als die ›normale‹ Halbtagsschule?« (Radisch u. Klieme, 2003, S. 2). Die Autoren kommen zu keiner abschließenden Aussage hinsichtlich der Fragestellung, weisen aber deutlich darauf hin, dass eine bloße zeitliche schulische Ausweitung wahrscheinlich nur wenig Wirkung zeigt: »Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass aus empirischer Sicht die Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf die Entwicklung der Schüler als weitgehend ungeklärt angesehen werden muss« (S. 39). Oelerich folgert daraus, »dass die Frage nach der Qualität von Ganztagschulen in größeren Teilen identisch ist mit der Frage nach der Qualität von Schule generell – unabhängig ihrer ganz- oder halbtägigen Organisationsform« (Oelerich, 2005, S. 9). Es geht also in erster Linie um eine konzeptionelle, inhaltliche Ausrichtung von Schule. Eine integrierte Ganztagschule bietet allerdings unumstritten einige strukturelle Vorteile, die insbesondere unter dem traumapädagogischen Blick besondere Relevanz erfahren. Höhmann, Holtappels und Schnetzer haben pädagogische Gestaltungselemente von Ganztagschulen entwickelt, die von der Intensivierung von Förderung über die Entwicklung der Lernkultur mit vielfältigem Wahlangebot bis hin zur Entwicklung von Gemeinschaftserleben und der Praxis von Partizipation im Schulleben reichen (vgl. Höhmann et al., 2004). Und Oelerich kommt zu der Schlussfolgerung, dass sich die Qualität von Ganztagschulen zunächst durch die Qualität der einzelnen pädagogischen Handlungsbereiche als solche auszeichnet: »durch die Qualität des Unterrichts, des Mittagessens, der Ruhebereiche, des Hausaufgabenbereichs, der Freizeitangebote, der Förderangebote, der Freiräume zur selbstbestimmten Gestaltung, des Schullebens etc.« (Oelerich, 2005, S. 67).

Eine strukturelle Variante stellt die Schule für Kranke dar, die durch die enge Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie in den Phasen der Akutbehandlungen und der (medizinischen) Diagnostik durchaus ihre sinnvolle Berechtigung hat. Die Schule für Kranke beschult allerdings nur zeitlich begrenzt und ist normalerweise an eine Krankenbehandlung gekoppelt.

Sonderpädagogik und Trauma

In Zeiten der Inklusionsdiskussion kommen auf das allgemeinbildende Schulsystem immer größere Aufgaben zu und das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern in speziellen, hochqualifizierten und kompetenten Facheinrichtungen (Sonderschulen oder Förderzentren) wird immer seltener möglich. Betroffenheit und Hilflosigkeit hinsichtlich des Umgangs mit Jugendlichen und Kindern, aber auch hinsichtlich der eingegrenzten Ressourcen im allgemeinbildenden Schulsystem macht sich breit. Abgesehen davon gibt es keine sonderpädagogische Fachrichtung, welche sich explizit mit den traumatologischen Dimensionen auseinandersetzt. »In der Sonderpädagogik sind die Begriffe ›Trauma‹ und ›Traumatisierung‹ bislang eher in einer alltagsprachlichen Bedeutung verankert« (Fuchs, 2009, S. 132). Vielmehr müssen wir eingestehen, dass sich der sonderpädagogische Blickwinkel auf die Phänomene richtet, die als Folgestörungen von belastenden, traumatischen Erlebnissen auftreten können, wie beispielsweise Legasthenie, Teilleistungsstörungen, ADHS, ADS und sonderpädagogischer Förderbedarf.

Ein traumatisiertes Kind stellt die Schule oft vor unlösbare Probleme, da die Lehrkräfte den Sinn der Verhaltensweisen unwissend falsch bzw. anders interpretieren. Beispielsweise leiden traumatisierte Kinder aufgrund ihrer Übererregtheit oft unter Schlafstörungen, die Konzentrationschwierigkeiten nach sich ziehen. Die Symptome von »ADHS-Kindern« und traumatisierten Kindern sind sehr ähnlich und kaum bzw. nur schwer unterscheidbar (Levine u. Kline, 2005). Allerdings leiden viele Kinder sowohl unter einem ADHS als auch unter einer Traumafolgestörung (Schmid, 2007).

Was brauchen die Schulen?

Es drängt sich die Frage auf, was Schulen, Schulleitungen und Lehrkräfte benötigen, damit traumatisierte Kinder und Jugendliche in Schulen lernen können. Die Schaffung eines »sicheren Ortes« für die Kinder ist eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches schulisches Lernen. Grundlage aller pädagogischen Überlegungen sollte das Kind sein, das im Mittelpunkt steht (Largo, 2012). »Erst verstehen, dann erziehen« (Moor, 1965, S. 14), lautet eine alte pädagogische Formel. Lehrer und Lehrerinnen müssen verstehen, warum komplex-traumatisierte Kinder ihre spezielle Form des Verhaltens zeigen, und dass diese Verhaltensweisen einen guten Grund haben. Sie sind für das Kind wertvoll und waren überlebensnotwendig. Es muss ein sensibles Bewusstsein dahingehend entwickelt werden, dass es komplex-traumatisierte Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf gibt (Ding, 2009)

und dass diese Kinder, um sich effektiv und erfolgreich mit schulischen Inhalten auseinandersetzen zu können, zuerst grundlegende Fertigkeiten der Selbstregulation erlernen müssen. Hier geht es um die Notwendigkeit von Aufklärungs- und Informationsarbeit. Bereits in der universitären Lehrerbildung sollte »Grundlagen der Psychotraumatologie« ein fester Bestandteil aller Lehramtsrichtungen im erziehungswissenschaftlichen bzw. im didaktischen Bereich sein. Die aktuellen schulischen Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer sollen Inhalte der Psychotraumatologie anbieten, insbesondere vor dem Hintergrund von komplex-traumatisierten Kindern. Fortbildungen und Seminare ersetzen keine Ausbildung oder Weiterbildung zum Fachpädagogen für Psychotraumatologie. Sie können aber die grundsätzliche positive Haltung zum Kind fördern, Hilfestellungen zum Erkennen von traumatisch geprägtem Verhalten geben und einen Perspektivenwechsel anstoßen. Es ist ein Unterschied, ob die Lehrkraft ein störendes Verhalten direkt auf sich bezieht und enttäuscht verzweifelt oder ob sie dieses Verhalten in Bezug auf die Erlebnisse des Kindes als Notwendigkeit interpretiert. Im Übrigen sollten diese Art von Fortbildungen allen Pädagogen, die im schulischen Kontext arbeiten, angeboten werden, insbesondere den Sozialarbeitern an Schulen.

Der Perspektivenwechsel und das Wissen bezüglich Traumatisierung ist eine notwendige Ergänzung zum Fachwissenschaftlichen und Didaktischen und generiert im besten Fall Verständnis für Reaktionen und Maßnahmen der stationären und ambulanten Jugendhilfe (zu unterscheiden ist, ob ein traumatisiertes Kind stationär untergebracht ist, eine teilstationäre Unterstützung bekommt oder ohne Maßnahme des Jugendamts zuhause im familiären Kontext lebt).

Lehrerinnen und Lehrer benötigen Handlungssicherheit. Jede Schule sollte ein Konzept haben oder entwickeln, welches, basierend auf rechtlichen und schulorganisatorischen Grundlagen, interne Handlungsmöglichkeiten darlegt und klare Abläufe beschreibt – beispielweise was eine Lehrkraft im Verdachtsfall eines Übergriffs zu tun hat und unternehmen kann. Die Meldekette bezieht sich auf Verdachtsmomente, sowohl im Elternhaus als auch in Jugendhilfeeinrichtungen, aber auch bei schulinternen Momenten. Schulen sollten in Anlehnung an die Regelung im § 8a SGB VIII (SGB VIII) einen Schutzbeauftragten benennen, der dem Kollegium und der Schulleitung als Ansprechpartner zur Verfügung steht.

Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Wenn komplex traumatisierte Kinder vollstationär aufgenommen sind, ist es unabdingbar, dass eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung der Jugendhilfe und der Schule stattfindet. Das Minimum wäre

das »Voneinander Wissen«. Beide Institutionen tauschen sich in regelmäßigen Gesprächsrunden über ihre Möglichkeiten, Grenzen und aktuellen Anliegen unter Beteiligung aller Verantwortlichen aus. Diese Treffen haben keinen Alibicharakter, sondern erzeugen gegenseitiges Verständnis, was wiederum die Grundlage für Diskussionen auf Augenhöhe ist. Eine externe Moderation kann hilfreich sein, besser ist allerdings das »gemeinsame Handeln«, das heißt eine standardisierte Kooperation mit fester, anerkannter Struktur zwischen Schule und Heim. Eine gemeinsame, gleichberechtigte Förderplanung ist hier das Ziel. Sie beinhaltet sowohl Ziele des Jugendhilfeplanverfahrens als auch schulische Förderziele und deckt formale, soziale, unterrichtliche und erzieherische Bereiche ab. Die Stärken der Kinder stehen im Vordergrund (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Vorschlag eines gemeinsamen Förderplans

Förderplan für: Geburtsdatum: Aufnahmedatum im Heim: Klasse: Schuljahr: Schulbesuchsjahr:	Stand: Wiedervorlage: Nächstes Treffen (unabhängig vom HPG):
bisher durchgeführte Testverfahren Vorbefunde/Diagnostik	<i>Zusammenfassung der diagnostischen Ergebnisse, medizinische Termini (ICD-10 und DSM-IV)</i>
Stärken und Interessen	<i>positive Formulierungen verwenden, lösungsorientiertes Denken und Handeln</i>
Situationen, in denen die Stärken gezeigt werden (Schule und Heim)	<i>Oft zeigen Kinder und Jugendliche nur in bestimmten Situationen ihre Stärken. Diese Erkenntnis ist wichtig für das pädagogische Setting.</i>
besonderer pädagogischer Bedarf	<i>ressourcenorientierte Beschreibung des Förderbedarfs</i>
Strategien zur Selbstregulierung und Selbstberuhigung	<i>Was hilft in Krisensituationen? Anker im Hier und Jetzt</i>
letzter Bericht/letztes Gutachten	<i>falls ein Beteiligter genauer nachlesen will (die Kurzzusammenfassung ist unter der Rubrik »Vorbefunde/Diagnostik« zu finden)</i>
schulischer Leistungs- und Entwicklungsstand	<i>Das muss von der Schule kommen; auch hier wird positiv und ressourcenorientiert formuliert.</i>
unterrichtlicher Bedarf (diagnosegeleiteter Unterricht)	<i>beschreibt den Förderbedarf im schulischen Kontext</i>
Ziele des Jugendhilfeplans	<i>Das ist wichtig für die Beteiligten der Förderplanung, da hier die übergeordneten Ziele vereinbart sind.</i>
vorrangige Förderziele der Schule	<i>Die Frage ist hier: Was ist in der Schule vorrangig für den Schüler?</i>

Methoden und Zuständigkeiten im Heim	<i>Schriftlich niedergeschriebene Zuständigkeiten bringen Klarheit, aber auch Entlastung.</i>
Methoden und Zuständigkeiten in der Schule	<i>Schriftlich niedergeschriebene Zuständigkeiten bringen Klarheit, aber auch Entlastung.</i>
besonders zu beachten (Heim und Schule)	<i>Gibt es etwas, auf das neben der gesamten Förderplanung besonders zu achten ist? Das kann sich bspw. auf das Vermeiden bestimmter Situationen, aber auch auf die Einnahme von Medikamenten oder auf Allergien etc. beziehen.</i>
Erwartungen Heim – Schule und Schule – Heim	<i>Gegenseitige Erwartungen sollten formuliert sein.</i>

Dadurch ändert sich die Perspektive aller Beteiligten: »Weg vom Fehler, hin zum Fehlenden« (Moor, 1965, S. 20 ff.) und Gelingenden. Gemeinsam werden lösungsorientierte Schritte geplant und umgesetzt, wobei die jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgaben bindend definiert werden. Solche Förderpläne werden durch gemeinsame Supervisionen und Fallbesprechungen ergänzt. Seitens der Schule sollte auch eine Lehrkraft an den Jugendhilfeplangesprächen verbindlich teilnehmen. Eine so enge kooperative Zusammenarbeit wirkt einem Konkurrenzdenken entgegen. Nicht: »Hier schafft die Jugendhilfe und dort die Schule«, sondern: »Wir schaffen es gemeinsam!« Jeder Partner bringt sich im Rahmen seiner Möglichkeiten und Kompetenzen ein, wobei immer das Kind mit seinen Bedürfnissen im Vordergrund steht (Hoffart u. Möhrlein, 2009).

Traumatisierte Kinder und Jugendliche brauchen mindestens einen Erziehenden/Lehrenden, der ihnen mit respektvoller Haltung gegenübertritt. Er muss ein Menschenbild verinnerlicht haben, welches davon ausgeht, dass sich Kinder entwickeln wollen, dass sie ihre Entwicklung selbst organisieren und dass jedes Kind Stärken hat. Diese Stärken gilt es zu finden, zu festigen, auszubauen und darüber zu neuen Inhalten zu kommen (Hüther u. Hosang, 2011).

Was brauchen die Kinder?

Traumatisierte Kinder benötigen mindestens eine erwachsene Bezugsperson, die für sie da ist, die ihnen wertschätzend gegenübertritt und mit ihnen liebevoll umgeht. Diese Person muss nicht ständig verfügbar sein, aber es muss sie geben (Weiß, 2013). Dies ist besonders für Schulen relevant, die nicht das Klassenlehrerprinzip haben (bspw. Gymnasien). Wichtig ist in jedem Fall, dass sich die betreffenden Lehrkräfte durch Fortbildungen Wissen über Psychotraumatologie aneignen können, ohne als ausgewiesene Experten agieren zu müssen. Idealer-

weise stehen die Vertrauens- und Beratungslehrerkräfte dafür zur Verfügung. Sie dienen dann als Mentoren und Mentorinnen, um die Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext sozial einzubinden.

Im Umgang mit und Unterrichten von komplex-traumatisierten Kindern ist das Generieren von positiven Emotionen als Gegenpol zu den schrecklichen Erlebnissen besonders wichtig. Sogenannte »Flow-Erlebnisse« (Cszikszentmihalyi, 1975) führen dazu, dass die Aufmerksamkeit für die Aufgabe frei ist. Noch wesentlicher ist der Aspekt der Selbstbestätigung. Flow Erleben begünstigt das Wachstum des Selbst (Hatto, Hanker u. Suchan, 2003). Somit entstehen Glücksgefühle und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Die Hirnforschung zeigt, dass bei traumatisierten Menschen die Bereiche des Erlebens von positiven Emotionen verkümmert sind. Das Frontalhirn ist nicht in der Lage, Gefahren kognitiv einzuschätzen und dem Körper die entsprechende Botschaft zu übermitteln. Stattdessen hat die immer wieder erlebte Angst (Todesangst) einen neuronalen Schaltkreis im Gehirn verankert, der einen »Flucht- und Erstarrungsplan« enthält. Bei Bedrohungen wird sofort die Amygdala aktiviert, Muskelspannung wird aufgebaut, die Herzfrequenz steigt und Hormone werden ausgeschüttet, die das Überleben sichern. Es ist zu wenig Kapazität da, um Angstreaktionen zu hemmen (Levine u. Kline, 2005). Es ist deshalb absolut erforderlich, die verkümmerten Regionen im Gehirn, die für positives Erleben zuständig sind, auszubauen. »Es muss darum gehen, ein Gegengewicht zu den Schreckenswelten aufzubauen« (Hoffart u. Möhrlein, 2009). Gelingt es immer wieder, gute Erlebnisse mit angenehmen Gefühlen zu koppeln, entstehen positive Bahnungen und der Zugriff auf den linken präfrontalen Cortex wird deutlich verbessert (Grawe, 2004). Hilfreich ist hier ein ressourcenorientiertes Arbeiten, bei dem die Orientierung an den Lösungen im Vordergrund steht und nicht der Fehler oder das, was nicht gelingt. Dies ist bei Benotungen schwierig, aber nicht unmöglich. Bei anderen Förderbedarfen (sonderpädagogischer Förderbedarf) oder bei Legasthenie wird ein Nachteilsausgleich gewährt oder die zeitweise Aussetzung der Benotung beschlossen. Warum soll es nicht auch einen Nachteilsausgleich für traumatisierte Kinder geben? Fehlzeiten nach Reinszenierungen, Zeitzugaben bei Proben oder temporäre pädagogische Benotungen sind hier sinnvoll und denkbar. Als Grundlage dient eine traumapädagogische Diagnostik (→ siehe Gahleitner, Andreae de Hair, Weinberg u. Weiß in diesem Band).

Impulsfragen für Lehrkräfte

Jede Schülerin und jeder Schüler sollte mit Unterstützung der Lehrkräfte sowohl den Lernprozess als auch das Ergebnis positiv besetzen. Hierzu einige Impulsfragen für Lehrerinnen und Lehrer, wobei wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben:

- Unterrichte und erziehe ich humorvoll (humorvoll meint nicht sarkastisch; nicht über den Schüler, sondern mit dem Schüler lachen)?
- Beginnen wir den Tag gemeinschaftlich (bspw. mit einer gemeinsamen Morgenrunde, in der der Ablauf des Tages besprochen wird)?
- Beenden wir den Tag gemeinsam (bspw. mit dem »Licht des Tages«, bei dem jeder und jede sagen darf, was gut gelungen ist, und wo Kritik nichts zu suchen hat)?
- Gebe ich der Selbstwirksamkeitserfahrung genügend Raum (bspw. mit einem fest installierten Klassenrat, einer ritualisierten Wochenreflexion und einer begleiteten Zeit, in der die Schüler ihren persönlichen Vorsatz für die nächste Woche entwerfen)?
- Wie klar sind meine Strukturen und wie eindeutig und gerecht die Regeln?
- Können Schüler durch natürliche Konsequenzen lernen?
- Habe ich ausreichend Raum für eine Rückmeldekultur der Schüler bereitgestellt?
- Fließen die Stärken der Schüler angemessen in meine Förderplanungen ein?
- Kenne ich die Probleme der Schüler und kann ich gegebenenfalls ihre leidvollen Gefühle anerkennen?
- Was hat dem Kind bis jetzt geholfen (Lösungsorientierung, aber auch die damit verbundene Ressourcenorientierung)?
- Biete ich spezielle und individuelle Hilfen an (bspw. Schatzkiste, Sonnentagebuch, Mutmach-Lieder und Mutmach-Geschichten, Suche nach Vorbildern, die schwierige Situationen gemeistert haben)?

Schlussbemerkung

Es bleibt festzuhalten, dass sich die Schule strukturell verändern und einen Wechsel in der Perspektive vollziehen muss. Ein Schulkonzept, welches die Bedürfnisse der Kinder in den Vordergrund rückt und versucht, das System am Kind zu orientieren, ist besonders für komplex-traumatisierte Kinder und Jugendliche die bessere Beschulung. Hier wird unser Inklusionsgedanke deutlich: Welche Hilfen und Unterstützungssysteme sind nötig, damit ein Mensch ein größtmögliches Maß von Teilhabe an der Gesellschaft erreichen und nachhaltig leben kann?

Dies kann unserer Meinung nach im schulischen Kontext am besten in einer integrierten Ganztagesbeschulung stattfinden. Die strukturellen Bedingungen lassen genügend pädagogischen Handlungsspielraum zu, berücksichtigen die individuell benötigte Zeitdimension des Lernens für traumatisierte Kinder und Jugendliche, bieten ein höchstmögliches Maß an Beziehungsangebot durch die Pädagogen und gewährleisten durch die integrierte Verpflegungssituation die notwendige Versorgungssicherheit. Wir möchten aber ausdrücklich darauf hinweisen, dass keine Struktur die notwendige heilpädagogische Haltung ersetzen kann – sie kann sie lediglich sinnvoll und hilfreich ergänzen.

Im Übrigen sind diese Veränderung und Überlegungen auch für nicht traumatisierte Schüler und Schülerinnen unschädlich.

Literatur

- Bausum, J. (2009). Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung. »Ich bin und ich brauche euch.« In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn, W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 179–187). Weinheim: Juventa.
- Brisch, K. H. (2002). Bindungsstörungen – Theorie, Psychotherapie, Interventionsprogramme und Prävention. In K. H. Birsch, K. E. Grossmann, K. Grossmann, L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege – Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S. 353–373). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ding, U. (2009). Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn, W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 55–66). Weinheim: Juventa.
- Fuchs, B. (2009). *Psychische Traumatisierung als sonderpädagogische Kategorie?* Aachen: Shaker Verlag.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Hatto, C., Hanker, M., Suchan, S. (2003). *Praxisbuch – Das Klassenklima fördern. Methoden-Handbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Höhm, K., Holtappels, H. G., Schnetzer, T. (2004). Ganztagschule. Konzeption, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklung. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H. G. Rolff, R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch zur Schulentwicklung*, Bd. 13: Daten, Beispiele und Perspektiven (S. 253–289). Weinheim u. München: Juventa.
- Hoffart, E. M., Möhrlein, G. (2009). Erfolgreiches Lernen in der Ganztagschule: Was ist das und wie geht das? In S. Ellinger, E. M. Hoffart, G. Möhrlein (Hrsg.), *Ganztagschule für traumatisierte Kinder* (S. 262–278). Oberhausen: Athena.
- Hüther, G., Hosang, M. (2012). *Die Freiheit ist ein Kind der Liebe*. Freiburg: Kreuz Verlag.
- Kühn, M. (2009). »Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!« Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn, W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 25–37). Weinheim u. München: Juventa Verlag.
- Largo, R. H. (2012). Schule vom Kind her denken. In T. Hellbrügge, B. Schneeweiss (Hrsg.), *Kinder im Schulalter. Verhaltensstörungen – Lernprobleme – Normabweichungen* (S. 13–24). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Levine, P. A., Kline, M. (2005). *Verwundete Kinderseelen heilen. Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können* (6. Aufl.). München: Kösel.
- Moor, P. (1965). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*. Bern: Hans Huber.
- Oelerich, G. (2005). Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagsschulkonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland. Expertise zum BLK-Modellversuch »Lernen für den Ganztag« – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagsschulen. Online-Veröffentlichung, 2005, Zugriff am 08.04.2013 unter <http://www.ganztag-lk.de/~html/blk/materialien/expertisen.html>
- Opp, G., Teichmann, J. (2008). *Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radisch, F., Klieme, E. (2003). Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von Bildung plus. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Pädagogische Forschung (DIPF).
- Schmid, M. (2007). *Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Schmid, M. (2010). Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe: »Traumasensibilität« und »Traumapädagogik«. In J. M. Fegert, U. Ziegenhain, L. Goldbeck (Hrsg.), *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung* (S. 36–60). Weinheim: Juventa.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K., Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 282–290.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Opp, G. (2012). Schule als besondere Herausforderung für psychisch belastete Kinder und Jugendliche – Sozialpädagogische und kinder- und jugendpsychiatrische/-psychotherapeutische Überlegungen. In M. Schmid, M. Tetzer, K. Rensch, S. Schlüter-Müller (Hrsg.), *Handbuch Psychiatriebezogene Sozialpädagogik* (S. 457–472). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- van der Kolk, B. A. (1995). Psychische Folgen traumatischer Erlebnisse: Psychologische, biologische und soziale Aspekte von PTSD. Zugriff am 03.06.2013 unter <http://www.traumatherapie.de/users/vanderkolk/kolk1.html>
- Weiß, W. (2013). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (7. Aufl.). Weinheim: Juventa.