

# **Die existenzielle Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen**

Eine kritische Betrachtung der Belohnung und Bestrafung in  
stationären Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugend-  
hilfe

## **Masterarbeit**

Zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Master of Arts

an der Karl Franzens-Universität Graz

Vorgelegt von Bettina Sarah HABIGER, BA

Am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

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

Graz, 2019

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt habe und die den angegebenen Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ort, Datum

Unterschrift

## Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich herzlichst bei meinem Betreuer Dr.phil. Arno Heimgartner bedanken, der mir beim Verfassen der Masterarbeit mit Rat und Tat zur Seite stand und mich in meinem Forschungsvorhaben unterstützt hat.

Des Weiteren möchte ich mich herzlichst bei Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> phil Julie Melzer bedanken, die mich ebenfalls während des gesamten Prozesses begleitet und unterstützt hat und somit eine große Stütze darstellte.

Danke auch an Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> phil. Ines Findenig, die mich großartig bei meinem Forschungsvorhaben unterstützt hat.

Mein Dank gilt auch den Freiwilligen, die sich befragen ließen und somit die Forschung überhaupt möglich gemacht haben.

Auch gilt ein Dank meinen Teamkolleginnen und Teamkollegen, die mich in meiner Arbeit großartig unterstützten, indem sie mich während des Prozesses des Verfassens bei Bedarf entlasteten.

Des Weiteren gilt mein Dank meinem Partner Bernhard, der mich immer motiviert, meinen Weg zu gehen, aber auch meinen Freunden und Studienkolleginnen und Studienkollegen, die mich auf meinem Weg begleitet haben.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>9</b>
<b>Theoretischer Teil</b>	
<b>2 Theoretische Grundlagen</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1 Begriffsbestimmungen</b> .....	<b>11</b>
2.1.1 <i>Erziehung</i> .....	11
2.1.2 <i>Belohnung</i> .....	11
2.1.3 <i>Bestrafung</i> .....	11
2.1.4 <i>Trauma</i> .....	12
2.1.5 <i>Trigger</i> .....	12
2.1.6 <i>Traumapädagogik</i> .....	13
2.1.7 <i>Existenzielle Pädagogik</i> .....	13
2.1.8 <i>Neuropädagogik</i> .....	13
<b>2.2 Existenzielle Pädagogik</b> .....	<b>14</b>
2.2.1 <i>Existenzanalyse</i> .....	14
2.2.1.1 <i>Ziel der Existenzanalyse</i> .....	14
2.2.1.2 <i>Kennzeichen der Existenzanalyse</i> .....	14
2.2.2 <i>Existenzielle Grundmotivationen des Menschen</i> .....	14
2.2.3 <i>Grundlage der existenziellen Pädagogik</i> .....	15
2.2.4 <i>Pädagogische Beziehung</i> .....	15
2.2.4.1 <i>Aufbauen der Beziehung</i> .....	16
2.2.4.2 <i>Erhalten der Beziehung</i> .....	16
2.2.4.3 <i>Ausweiten der Beziehung</i> .....	16
2.2.4.4 <i>Vertiefen der Beziehung</i> .....	16
2.2.4.5 <i>Kultivieren der Beziehung</i> .....	17
<b>2.3 Erziehung</b> .....	<b>17</b>
2.3.1 <i>Erziehung aus existenzieller Sicht</i> .....	18
2.3.1.1 <i>Ziele der Erziehung aus existenzieller Sicht</i> .....	18

2.3.1.2 Gesellschaftliche Methoden der Erziehung in der existenziellen Pädagogik...	19
<b>2.4 Strafe .....</b>	<b>20</b>
2.4.1 Strafe aus existenzieller Sicht .....	21
2.4.2 Strafe aus neuropädagogischer Sicht.....	24
<b>2.5 Belohnung .....</b>	<b>24</b>
2.5.1 Belohnung aus existenzieller Sicht.....	25
2.5.2 Belohnung aus neuropädagogischer Sicht .....	26
<b>2.6 Traumaarbeit .....</b>	<b>26</b>
2.6.1 Trauma und die stationäre Kinder- und Jugendhilfe .....	26
2.6.1.1 Trigger und traumatische Verhaltensschleifen.....	27
2.6.2 Häufigste Arten der Traumatisierung in der Kinder- und Jugendhilfe.....	27
2.5.2.1 Vernachlässigung .....	27
2.5.2.2 Seelische Misshandlung .....	28
2.5.2.3 Körperliche Misshandlung.....	28
2.5.2.4 Häusliche Gewalt .....	29
2.5.2.5 Traumatische Sexualisierung.....	29
2.5.2.6 Traumatische Trennung .....	30
2.5.2.7 Kinder psychisch kranker Eltern.....	30
2.6.3 Jedes Verhalten hat seinen Grund .....	31
2.5.3.1 Neuromedizinische Entwicklung traumatisierter Kinder .....	32
2.5.3.2 Körperliche Auswirkungen einer Traumatisierung .....	33
2.5.3.3 Re-Traumatisierung .....	33
2.5.3.4 Re-Inszenierung.....	34
2.5.3.5 Abwehrmechanismen.....	34
2.5.5 Traumapädagogik.....	36
2.5.6 Traumabearbeitung .....	37
2.5.7 Aufgaben der Pädagogik .....	38
2.5.7.1 Grundhaltung .....	40
2.5.7.1.1 Annahme des Guten Grundes .....	41
2.5.7.1.2 Wertschätzung .....	42

2.5.7.1.3 Partizipation.....	43
2.5.7.1.4 Transparenz.....	44
2.5.7.1.5 Freude und Spaß.....	44
2.5.7.2 Pädagogische Unterstützung der Selbstbemächtigung .....	46
2.5.7.3 Selbstverstehen/Selbstbewusstsein .....	46
2.5.7.4 Selbstwahrnehmung .....	47
2.5.7.5 Selbstregulation .....	47
2.5.7.6 Selbstwirksamkeit .....	48
2.5.7.7 Mögliche Problemfelder .....	48
2.5.7.7.1 Übertragung und Gegenübertragung.....	48
2.5.7.7.2 Übertragung von Rollenerfahrungen.....	49
2.5.7.7.3 Überforderung .....	49
2.5.7.8 Der Sichere Ort.....	50
2.5.8 Kontextübergreifende Ziele systemischer Traumaarbeit.....	50
2.5.9 Professioneller Umgang mit Traumata – der Umgang mit ungewohnten Verhaltensweisen.....	51
2.5.9.1 Der Umgang mit Suchtmittelmissbrauch .....	52
2.5.9.2 Umgang mit fremd- und selbstschädigendem Verhalten .....	52
2.5.9.3 Umgang mit Aggressionen .....	53
2.5.9.4 Umgang mit sexualisierten Bewältigungsstrategien.....	54
2.5.9.5 Grundkompetenzen für professionelles Handeln .....	54
2.5.9.6 Traumapädagogischer Umgang mit Regeln .....	55
2.5.9.6.1 Sinn/Nutzen von Regeln.....	56
2.5.9.6.2 Personalisierte VS. Institutionalisierte Regeln.....	59
2.5.9.6.3 Umgang mit Regeln und Verstößen.....	60
2.5.9.6.4 Wenn – Dann Konstruktionen .....	61
2.5.9.7 Interventionsmodelle nach dem Jean-Itard-Zentrum .....	61
2.5.9.7.1 Der Friedensbaum.....	62
2.5.9.7.2 Das Käse Rollen.....	62
2.5.9.7.3 Das rote Band der Sympathie.....	62

2.5.9.7.4 Die Brüllgurken.....	63
2.5.9.10 Warum nicht Belohnen oder Bestrafen?.....	63
2.5.9.11 Das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ .....	66
2.5.9.12 Alternativen zum Belohnen und Bestrafen .....	68
<b>3 Forschungsdesign .....</b>	<b>74</b>
<b>3.1 Forschungsfragen und Zielsetzung.....</b>	<b>74</b>
<b>3.2 Erhebungsinstrumente und Interviewleitfaden.....</b>	<b>75</b>
<b>3.3 Stichprobenbeschreibung.....</b>	<b>76</b>
<b>3.4 Durchführung.....</b>	<b>77</b>
<b>3.5 Auswertungsmethode.....</b>	<b>77</b>
<b>4 Darstellung der Ergebnisse – Beantwortung der Forschungsfragen.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 Block Nr. 1: Erziehung.....</b>	<b>79</b>
4.1.1 Subfrage Nr. 1: Was verstehen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen unter dem Begriff der Erziehung?.....	79
<b>4.2 Block Nr. 2: Erziehungsmaßnahmen.....</b>	<b>81</b>
4.2.1 Subfrage Nr. 2: Auf was wird bei der Wahl der Erziehungsmaßnahmen geachtet? .....	81
<b>4.3 Block Nr.3: Regeln und Grenzen.....</b>	<b>84</b>
4.3.1 Subfrage Nr.3: Mit welchen Regelkonstrukten arbeiten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe? .....	84
4.3.2 Subfrage Nr.4: Wie werden Regeln in den stationären Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugendhilfe formuliert?.....	87
4.3.3 Subfrage Nr. 5: Was sind aus Sicht der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Gründe für Grenzüberschreitungen? .....	90
<b>4.4 Block Nr.4: Beziehung.....</b>	<b>94</b>
4.4.1 Subfrage Nr. 4: Welche Rolle spielt die pädagogische Beziehung im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe?.....	94
<b>4.5 Block Nr.5: Belohnungen.....</b>	<b>100</b>
4.5.1 Subfrage Nr.5: Wird im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe mit Belohnungen gearbeitet?.....	100
<b>4.6 Block Nr.6: Bestrafung.....</b>	<b>106</b>

4.6.1	Subfrage Nr.6: Wird im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe mit Bestrafungen gearbeitet?.....	106
4.6.2	Subfrage Nr.7: Was wird von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als Alternative zur Bestrafung verstanden?.....	111
<b>4.7</b>	<b>Block Nr.7: Überforderung .....</b>	<b>115</b>
4.7.1	Subfrage Nr.8: In welchen Bereichen fühlen sich Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen überfordert? .....	115
4.7.2	Subfrage Nr.9: Wie wird mit überfordernden Situationen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe umgegangen?.....	117
4.7.3	Subfrage Nr.10: Welche Ausbildungen bewähren sich präventiv gegen überfordernde Situationen im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe?.....	119
4.7.4	Subfrage Nr.11: Wie schätzen psychosoziale Fachkräfte Überforderungsbereiche der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ein? .....	121
<b>4.8</b>	<b>Ergebnisdarstellung.....</b>	<b>122</b>
<b>5</b>	<b>Conclusio.....</b>	<b>128</b>
<b>6</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>133</b>
<b>6.1</b>	<b>Leitfaden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen .....</b>	<b>133</b>
<b>6.2</b>	<b>Leitfaden für psychosoziale Fachkräfte .....</b>	<b>137</b>
<b>6.3</b>	<b>Fragebogen für psychosoziale Fachkräfte.....</b>	<b>141</b>
<b>7</b>	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>146</b>
<b>8</b>	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>147</b>
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>148</b>



# 1 Einleitung

Erziehungsmaßnahmen sind in der Alltagspädagogik der Kinder- und Jugendhilfe ein relevantes Thema, weshalb man in letzter Zeit immer wieder von Diskussionen über den Umgang mit Regelverletzungen hört (vgl. Thiersch 2007, S.1). Der Umgang mit Normverletzungen seitens der Klienten und Klientinnen wird von den Fachkräften relativ unterschiedlich behandelt und reichen von Entspannung der Situation durch Humor bis hin zur Strafe, bei der das Verhalten des Kindes oder der jugendlichen Person an dem des Erwachsenen gemessen wird (vgl. Huber 2017, S.2). Bei der Wahl der Erziehungsmaßnahme soll jedoch auch der Hintergrund der Grenzüberschreitung betrachtet werden: Aus der Fachliteratur kann man entnehmen, dass 75% aller betreuten Kindern und Jugendlichen, die fremduntergebracht sind, oft mit Folgestörungen von verschiedenen Traumata zu kämpfen haben. Ein Trauma kann verschiedene Ursachen haben und reicht von physischer Gewalt, über sexualisierte Gewalt, Beziehungsentzug oder Vernachlässigung über Flucht-Traumata und vieles mehr. Die betroffenen jungen Menschen entwickeln im Laufe der Zeit Überlebens- und Bewältigungsstrategien, die sich in verschiedensten Arten äußern können, oft geschieht dies über Konfrontation. Gerade im stationären Bereich haben Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aufgrund dessen oft mit solchen Folgen zu kämpfen, die sich durch Provokationen, Konflikten bis hin zu selbstzerstörenden Handlungen, Gewalt gegen andere, sich selbst oder irgendwelche Gegenstände äußern. Fachkräfte werden so in ihrer Betreuung oft an ihre Grenzen gebracht (vgl. Koten 2015, S.2).

Da es diesbezüglich so gut wie keine empirischen Forschungen gibt und Erziehungsmaßnahmen in der Alltagspädagogik der Kinder- und Jugendhilfe von hoher Relevanz sind, soll vor diesem Hintergrund in dieser Masterarbeit genauer auf die Regelkonstrukte im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe eingegangen werden. Dabei sollen die Fragen geklärt werden, inwiefern es Sinn macht, bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen Sanktionen oder Belohnungen anzuwenden und dabei auch die Sicht der existenziellen Pädagogik, der Neuropädagogik sowie die der Traumapädagogik, welche diese Vorgehensweisen als kritisch betrachten, thematisiert werden. Außerdem soll untersucht werden, welche Arten von Belohnungen und Bestrafungen existieren, mit welchen Regeln gearbeitet wird und welche Alternativen es zu herkömmlichen Bestrafungssystemen gibt. Da man davon ausgehen kann, dass alle steirischen stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe mit ähnlichen Konflikten zu kämpfen haben, soll in dieser Arbeit empirisch mittels qualitativen Interview geklärt werden, mit welchen Erziehungsmaßnahmen die sozialpädagogischen Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugendhilfe in ihrem pädagogischen Alltag mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten und wie die Expertenmeinungen dazu sind.

# Theoretischer Teil

## 2 Theoretische Grundlagen

In der Literatur findet man viele unterschiedliche Erklärungen darüber, was es mit Erziehung auf sich hat. Jedoch sind sich Experten und Expertinnen der Erziehungswissenschaft nicht ganz einig, wie sie funktioniert. Es gibt auf der einen Seite viel gekaufte Erziehungsratgeber, die vorgeben, wie Erziehungsberechtigte mit ihrem Nachwuchs umzugehen haben. Auf der anderen Seite gibt es auch Experten und Expertinnen, wie beispielsweise Eva Maria Waibel, die die Sicht der existenziellen Pädagogik vertritt, oder Rudolf Dreikurs, die eher davon überzeugt ist, dass es keine Vorgabe darüber geben kann, wie Kinder und Jugendliche erzogen werden müssen oder sollen. Da jeder Mensch einzigartig und individuell ist, sind diese der Meinung, dass jeder auch so zu behandeln ist (vgl. Waibel 2017, S.175).

### 2.1 Begriffsbestimmungen

Im Folgenden sollen die Begriffe Erziehung, Belohnung, Bestrafung, Traumata, Trigger, Traumapädagogik, existenzielle Pädagogik und Neuropädagogik erklärt werden, um die weitere Arbeit verständlicher zu gestalten.

#### 2.1.1 Erziehung

Brezinka (1978) versteht unter dem Begriff Erziehung eine zwischenmenschliche Handlung, an der mindestens zwei Personen, die nicht gleichrangig sind, mit dem Zweck involviert sind, die Verhaltensweisen, die Veranlagung oder auch die Neigungen von einem oder mehreren Menschen auf Dauer zu verändern. Kron (1996) beschreibt Erziehung, an die Definition von Brezinka angelehnt, als eine soziale Handlung zur Beeinflussung oder Veränderung des Verhaltens eines oder mehrerer Menschen, um diese dauerhaft zu verbessern (vgl. Koller 2012, S.48ff.).

#### 2.1.2 Belohnung

Eine Belohnung beschreibt eine Handlung oder eine materielle Ressource, die in der Erziehung eingesetzt wird, um ein bestimmtes gewolltes Verhalten zu wiederholen. Das Erlernen einer positiven Verhaltensweise wird durch positive Verstärker, beispielsweise durch das Erhalten von etwas Angenehmen oder eines Lobs, bevorzugt (vgl. Stangl 2018, o.S.).

#### 2.1.3 Bestrafung

Die Strafe wird eingesetzt, um ein unerwünschtes Verhalten in Zukunft zu vermeiden und kann sich durch den Entzug eines angenehmen Gutes oder auch durch das Zufügen eines unangenehmen Reizes äußern (vgl. Schoch 2006, S.1).

### 2.1.4 Trauma

Es gibt verschiedene Arten von Traumata, wenn in dieser Arbeit jedoch von Trauma gesprochen wird, ist das psychische Trauma gemeint, das eine starke psychische Belastung in der Vergangenheit meint, deren Wirkung noch über eine lange Zeit spürbar ist (vgl. Duden 2018, o.S.). Generell gibt es für das Trauma keine genaue Beschreibung darüber, wie ein Trauma zustande gekommen ist. Dies kommt davon, dass jeder Mensch unterschiedlich ist und ein Trauma sich daher individuell äußert. Es gibt Ereignisse, die für gewisse Personen traumatisch sein können, für andere jedoch nicht. Dies hängt von den Resilienzfaktoren ab, die dem Menschen zur Verfügung stehen. Grundsätzlich unterscheidet man beim Trauma zwischen dem

- *Schocktrauma*, das bei einem plötzlichen singulären Ereignis auftritt, in dem man keine Möglichkeit hat, entsprechend auf eine Situation zu reagieren, beispielsweise bei einem Autounfall, einer Abtreibung oder einer plötzlichen Trennung.
- *Entwicklungstrauma*, das sich über die Kindheit erstreckt und durch immer wieder auftretende belastende Situationen, aus denen ein Kind nicht entfliehen konnte, entstand, wie beispielsweise ein psychisch kranker Elternteil, oder ein Elternteil, der dem betroffenen Kind keine Liebe geben konnte.
- *Sekundärtrauma*, das Menschen betrifft, die als Helfer in Notsituationen kommen und dadurch belastet werden, wie beispielsweise Ersthelfer bei einem Unfall, Zeugen von Gewalt oder auch Einsatzkräfte.
- *Generationsübergreifenden Trauma*, welches Kinder und Jugendliche betrifft, die Traumatisierungen durch die älteren Generationen erfahren, wie beispielsweise das Kriegstrauma der Eltern, die durch die Traumatisierung wenig Empathie ihren Kindern gegenüber zeigen.
- *Sozialen Trauma*, von dem dann die Rede ist, wenn sich ein traumatisches Ereignis auf mehrere Menschen auswirkt, wie beispielsweise bei einem Krieg oder Terroranschlägen (vgl. Charf 2019, o.S.).

### 2.1.5 Trigger

Bei einem Trigger spricht man von einem Schlüsselreiz, der oft angeboren ist, und eine Reaktion in einem Lebewesen auslöst. Bei einem Trauma wurde dieser Reiz erlernt, um auf die Gefahrensituation zu reagieren und meint somit diesen Schlüsselreiz, der an die erlebte sensible Situation erinnert und somit eine Reaktion im Menschen auslöst (vgl. Regenbogenwald 2018, o.S.).

### **2.1.6 Traumapädagogik**

Die Traumapädagogik beschreibt Konzepte, die auf den Erkenntnissen über das Trauma beruhen, welche in der Arbeit mit traumatisierten Menschen genutzt werden, um die betroffenen Personen bestmöglich zu unterstützen (vgl. Weiß 2011, S.89). Dies ist notwendig, da die Überlebensstrategien, die ein Kind oder ein jugendlicher Mensch in der Zeit erlernt hat, das Zusammenleben in der Gruppe gefährdet oder erschwert. Martin Kühn und Wilma Weiß gelten als Mitbegründer und Mitbegründerin der Traumapädagogik (vgl. Kotten 2018, S.88).

### **2.1.7 Existenzielle Pädagogik**

Die existenzielle Pädagogik basiert auf der von Viktor Frankl begründeten Logotherapie oder Existenzanalyse und beschreibt einen Ansatz, welcher davon ausgeht, dass der Mensch sich primär nach dem Sinn richtet. Diese Art der Erziehung strebt danach, sich nach dem jungen Menschen zu richten, die Person in der Situation wahrzunehmen und auch bestmöglich zu verstehen. Es geht darum, von der betroffenen Person auszugehen, keine allgemeinen Theorien anzuwenden, die Hintergründe zu hinterfragen, und sich zu fragen, was das Individuum in dieser Situation von wem braucht (vgl. Sieberer o.J., o.S.). In der existenziellen Erziehung stehen die personenbezogenen Werte des Individuums im Zentrum der Beobachtung, ebenso wie seine Lebenswelt (vgl. Waibel 2017, S.27f). Die Beziehung zum jungen Menschen, aber auch die absolute Wertschätzung der Person des jungen Menschen sind unabdingbar. In der existenziellen Pädagogik geht es darum, die Person des Schützlings zu stärken, um Grundlagen für dessen weiteres Leben zu legen und gemeinsam mit diesem seine Kräfte freizusetzen (vgl. Waibel 2017, S.178ff.).

### **2.1.8 Neuropädagogik**

Die Neuropädagogik beschreibt eine Form der Pädagogik, die ihre Erkenntnisse durch den Austausch mit anderen Wissenschaftsdisziplinen, wie der Psychologie, der Neuropsychologie und der Neurobiologie erhält. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse sollen genutzt werden, um neue Erkenntnisse für pädagogisches Handeln zu sammeln und zu reflektieren. Das menschliche Gehirn ist komplex, Prozesse werden so versucht neurobiologisch zu erklären, um optimales Handeln zu ermöglichen (vgl. Armand 2008, o.S.).

## **2.2 Existenzielle Pädagogik**

### **2.2.1 Existenzanalyse**

*„Anstelle der Autonomie eines seelischen Apparats sieht die Existenzanalyse die Autonomie der geistigen Existenz.“ – Viktor Frankl (vgl. Waibel 2017, S.18)*

Viktor Frankl gilt als Begründer der Existenzanalyse, die Grundlage der existenziellen Pädagogik. Die Existenzanalyse ist eine der bedeutendsten Richtungen der Psychotherapie des 20. Jahrhunderts und beschäftigt sich im Allgemeinen damit, was der Sinn des Lebens ist und wie der Mensch sich selbst durch seine geistigen Werte verwirklichen kann. Sie nimmt die geistige Dimension ins Visier (vgl. Waibel 2017, S.19).

#### **2.2.1.1 Ziel der Existenzanalyse**

Das Ziel der Existenzanalyse ist es, dem Menschen zu einem selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Umgang mit dem Leben und einem authentischen und freien Erleben zu verhelfen. Der Mensch sollte also in der Lage sein, sich mit seinem Leben und mit sich selbst zu beschäftigen, einen gesunden Selbstwert zu entwickeln, aber auch zukünftiges Potential und Möglichkeiten zu entwickeln (vgl. Längle o.J., S.237).

#### **2.2.1.2 Kennzeichen der Existenzanalyse**

Die Existenzanalyse stellt sich die Frage, was der Mensch braucht, um zu einem individuell guten Leben zu kommen. Dabei spielt die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen des Menschen eine entscheidende Rolle. Auch ist das Ziel des Menschen, sich als individuell anzusehen, es gibt also keine allgemeinen Ziele, die der Mensch in seinem Leben verfolgen sollte. In der Existenzanalyse wird das Individuum als entscheidungsfähiges und verantwortliches Subjekt wahrgenommen, es ist geistig einzigartig, selbstbewusst und kann nicht manipuliert beziehungsweise berechnet werden. Ein wesentliches Kennzeichen ist außerdem, dass man sich am Menschen und an seinem Welt- und Wertbezug orientiert, da das Wissen, das der Mensch hat, und seine Emotionen aus den Erfahrungen des Individuums resultieren (vgl. Waibel 2017, S.20f.).

### **2.2.2 Existenzielle Grundmotivationen des Menschen**

*„Das Herz hat Gründe, die der Verstand nicht kennt“ - Blaise Pascal (vgl. Waibel 2017, S.69).*

Die existenzielle Pädagogik geht davon aus, dass das Handeln des Menschen stets aus Motivationen resultiert. Waibel (2017) beschreibt folgende Grundmotivationen des Menschen:

- Der Mensch möchte ‚Sein können‘ und Sicherheit. Dafür braucht es ein gewisses Grundvertrauen, das durch Raum, Halt und Schutz gewonnen wird.

- Der Mensch möchte ‚Leben mögen‘. Der Mensch möchte von anderen geliebt werden, selbst lieben können und Beziehungen aufbauen bzw. leben können. Dazu braucht er Nähe, Zeit und Beziehungen.
- Der Mensch möchte er ‚Selbst sein dürfen‘, was bedeutet, dass er für seine Eigenheiten wertgeschätzt werden will und so sein darf, wie er eben ist. Dadurch lernt er Selbstwert zu erfahren, wofür er wiederum Beachtung, Abgrenzung und Wertschätzung braucht.
- Der Mensch möchte ‚Handeln sollen‘, was bedeutet, dass er seinen individuellen Sinn des Lebens finden will. Er möchte den Wert der Situationen wahrnehmen, dafür braucht er wiederum Strukturzusammenhang und ein Tätigkeitsfeld (vgl. Waibel 2017, S.68f.).

### **2.2.3 Grundlage der existenziellen Pädagogik**

Im Zentrum der existenziellen Pädagogik steht die Person. Es geht darum, die Person zu spüren, zu verstehen und eine Beziehung zu ihr aufzubauen. Es wird immer wieder die Frage gestellt, was das Kind oder der jugendliche Mensch braucht, wie er reagiert und wie seine Vergangenheit aussieht. Daraus versucht man zu verstehen, warum das Individuum handelt, wie es handelt (vgl. Waibel 2017, S.178).

### **2.2.4 Pädagogische Beziehung**

Laut Waibel (2017) ist unter Beziehung zu verstehen, dass man sich einem anderen Menschen zuwendet. Der Mensch ist ein soziales Wesen, jeder Mensch braucht Beziehungen. Erziehung geht über die Beziehung hinaus, die Beziehung bildet jedoch das Fundament für Erziehung. Daher ist es auch in der Alltagspädagogik wichtig, dass eine qualitativ gute pädagogische Beziehung zwischen der Pädagogin oder dem Pädagogen und dem jungen Menschen besteht. Die Grundlage der pädagogischen Beziehung bilden hierbei Akzeptanz und Verstehen. Um eine pädagogische Beziehung zu erhalten, braucht es immer zwei Personen, die bereit sind, eine Beziehung zueinander eingehen zu können beziehungsweise zu wollen. Diese Beziehung im pädagogischen Kontext verlangt Nähe, Zeit, Kontinuität und die Präsenz der pädagogischen Fachkraft im Leben der betreuten Person. Laut Waibel (2017) strebt der Mensch auch in pädagogischen Beziehungen nach Verbundenheit, wobei von der pädagogischen Fachkraft nicht verlangt wird, dass sie Emotionalität in die Beziehung legt. Sie sollte sich jedoch stets dessen bewusst sein, wie der Stand der Emotionalität in der Beziehung ist. Eine pädagogische Beziehung durchläuft mehrere Ebenen: Das Aufbauen, das Erhalten, das Ausweiten, das Vertiefen und das Kultivieren der Beziehung (vgl. Waibel 2017, S.251ff). Vor allem traumatisierte Kinder und Jugendliche benötigen sehr starke, verlässliche und einschätzbare Bindungsange-

bote von den pädagogischen Fachkräften. Bei diesen Beziehungsangeboten sind in erster Linie die bisherigen Bindungserfahrungen des jungen Menschen zu berücksichtigen, aber auch die Übertragungsdynamiken, die der junge Mensch in seiner traumatischen Vergangenheit entwickelt hat (vgl. Koten 2018, S.88).

#### **2.2.4.1 Aufbauen der Beziehung**

Das Aufbauen der Beziehung bildet den Grundstein einer pädagogischen Beziehung. Mit dem Aufbauen beginnt der Prozess, welcher sowohl von der Pädagogin oder dem Pädagogen, als auch von der heranwachsenden Person eine aktive Mitarbeit verlangt. Hierbei geht es darum, einander zu bemerken, zu beachten, aber auch zu achten. Es geht darum, aufeinander zu hören, miteinander zu sprechen und auch alle anderen Formen des sozialen Austauschs zu pflegen, wie beispielsweise das Geben, das Nehmen, das Teilen, das Mitteilen oder das Weitergeben (vgl. Waibel 2017, S.252).

#### **2.2.4.2 Erhalten der Beziehung**

Der Beziehungserhalt verlangt, wie auch der Aufbau, Aktivität von beiden Seiten. Hierbei geht es darum, die Stellungen, Funktionen und Verantwortlichen innerhalb einer Gruppe zu respektieren, zeitliche Rahmen einzuhalten, aber auch Feste, Feiern, Sitten oder Bräuche gemeinsam zu feiern (vgl. Waibel 2017, S.253). Das Erhalten der Beziehung setzt die Einschätzbarkeit und die Transparenz in der Beziehung zur pädagogischen Fachkraft voraus, denn nur dadurch erhält der junge Mensch innere Sicherheit, welche gerade bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen sehr stark benötigt wird. Der Beziehungserhalt ist daher unabdingbar und steht über der Erziehung. Dies bedeutet, bevor eine neue Eskalation oder eine Gefährdung der pädagogischen Beziehung riskiert wird, wird darauf geachtet, dass die Beziehung erhalten bleibt. Die Deeskalation ist immer der erste und wichtigste Teil einer schwierigen Situation (vgl. Koten 2018, S.94).

#### **2.2.4.3 Ausweiten der Beziehung**

Beim Ausweiten der Beziehung geht es darum, Kontakte in verschiedensten Gruppen zu pflegen. Dies kann mit unterschiedlicher Dauer und Intensität erfolgen (vgl. Waibel 2017, S.253).

#### **2.2.4.4 Vertiefen der Beziehung**

Beziehungen werden durch gemeinsame Erlebnisse über die Gefühlswelt vertieft. Daher ist es beim Vertiefen von pädagogischen Beziehungen wichtig, dass der Betreuer oder die Betreuerin und der junge Mensch versuchen, gemeinsame positive Erlebnisse zu schaffen (vgl. Waibel 2017, S.253).



#### **2.2.4.5 Kultivieren der Beziehung**

Die gegenseitige Rücksichtnahme, die Verständigung, Pünktlichkeit und Verlässlichkeit sind die Grundlage für das Kultivieren der Beziehung. Dabei geht es darum, den Eigenbereich der anderen Partei zu respektieren und geeignete Ausdrucksformen für die gegenseitige Zuwendung zu finden, welche für eine pädagogische Beziehung und für beide beteiligten Personen in Ordnung sind (vgl. Waibel 2017, S.253).

### **2.3 Erziehung**

Wolfgang Schnotz (2009) bezeichnet Erziehung als den Prozess, welcher notwendig ist, um dem Individuum das Hineinwachsen in eine soziale Gesellschaft zu ermöglichen. Die wichtigste Funktion bei der Erziehung der jungen Menschen hat nach Schnotz (2009) das nähere soziale Umfeld, wie beispielsweise die Eltern, Geschwister, aber auch Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen, aber auch Lehrerinnen, Lehrer und viele mehr. Fragt man die erziehenden Instanzen, welche Ziele beim Erziehen verfolgt werden, werden folgende häufig genannt:

- soziale Integration in Form von gutem Benehmen und das Einhalten von sozialen Regeln.
- Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln.
- Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Menschen.
- seelische Gesundheit.

Um Erziehung so gut wie möglich zu vollziehen, wenden die Erziehenden verschiedene Mittel (auch Erziehungsmaßnahmen) an, wie beispielsweise das gemeinsame Erarbeiten darüber, was erlaubt ist und was nicht, das Erklären der Grenzen mit Begründung, das Belohnen, um erwünschtes Verhalten zu bestärken und das Bestrafen, um unerwünschtes Verhalten zu reduzieren beziehungsweise zu unterdrücken (vgl. Schnotz 2009, S.83ff.).

Jesper Juul (2015) beschreibt Erziehung als gegenseitiges Einwirken und erklärt, dass es zwei Bedeutungen der Erziehung im dänischen Sprachgebrauch gibt:

1. Erziehen als Maßregeln und Korrigieren.
2. Erziehen als Großziehen, als Prozess, um jemanden zu helfen erwachsen zu werden.

Die zweite Bedeutung macht für Jesper Juul (2015) mehr Sinn, da er auch meint, dass Erziehung zerstörerisch sein kann. Maßregeln und Korrigieren sind sehr negativ behaftete Begriffe, die meistens mit Strafen oder Maßnahmen zur Unterdrückung unerwünschten Verhaltens einhergehen. Jesper Juul (2015) warnt, dass Strafen beziehungsweise Drohungen sehr viel ka-

putt machen können, daher solle man abwarten, ob sich Dinge nicht von alleine regeln. Erziehung setzt für Jesper Juul (2015), gleich wie in der existenziellen Pädagogik, Beziehung voraus, damit sie funktionieren kann. Die Gleichwertigkeit der am Erziehungsgeschehen beteiligten Personen spielt hierbei eine bedeutende Rolle (vgl. Juul 2015, S.27f).

### **2.3.1 Erziehung aus existenzieller Sicht**

In der existenziellen Pädagogik ist Erziehung ein Mittel, um Kinder und Jugendliche so gut wie möglich darin zu unterstützen, ein selbstbestimmtes und existenziell erfülltes Leben zu leben. Jean-Jacques Rousseau beschreibt Erziehung folgendermaßen:

*„Leben ist das Handwerk, das ich (ihm) lehren will“ (vgl. Waibel 2017, S.25).*

Waibel (2017) beschreibt Erziehung als einen Prozess, an dem mindestens zwei Personen beteiligt sind: der Erziehende und der Zu-Erziehende. In diesem Prozess gestalten sich die beiden Individuen, der Erfolg hängt maßgeblich von der Qualität der Beziehung unter den beteiligten Personen ab. Ohne eine gute qualitative Beziehung ist aus existenzieller Sicht kein Erziehen möglich. Jeder Mensch ist ein individuelles Wesen, was bedeutet, dass es kein allgemein gültiges Rezept für Erziehung gibt. Jeder Mensch ist einzigartig und anders, daher muss Erziehung auf das Individuum abgestimmt werden. Durch diese Verschiedenheit ist es auch sehr schwierig einzuschätzen, welche Ergebnisse dieser Prozess mit sich führt (vgl. Waibel 2017, S.176). Wie bereits erwähnt, gibt es viele Erziehungsratgeber, die beschreiben, wie man mit einem Kind oder einer jugendlichen Person umzugehen hat. Dreikurs (2018) bemängelt jedoch, dass es keine Literatur darüber gibt, wie man Kinder versteht (vgl. Dreikurs 2018, S.17). Die Grundlage der Erziehung in der existenziellen Pädagogik ist es also, das Kind oder den jugendlichen Menschen zu spüren, zu verstehen und eine qualitativ hochwertige Beziehung zu der oder dem Heranwachsenden aufzubauen. Dabei fragt sich der Erziehende immer wieder, was das Kind oder der jugendliche Mensch braucht. Es wird versucht, sein Handeln zu verstehen und auch seine Vergangenheit wird hierbei beachtet. Es geht dabei darum, dass die zu-erziehende Person Selbstwert und Authentizität entwickeln kann. Dafür ist es nötig, dass der Erziehende den jungen Menschen durch das Zumuten und Zutrauen von Dingen bestärkt (vgl. Waibel 2017, S.178).

#### **2.3.1.1 Ziele der Erziehung aus existenzieller Sicht**

Martin Buber, ein Religionsphilosoph aus dem 20. Jahrhundert, beschreibt das Ziel der existenziellen Erziehung folgendermaßen:

*„Man rede nicht von Individualismus! Wohl geht es um Personen, aber nicht um der Person willen; es geht um sie um der Zukunft willen“ (vgl. Waibel 2017, S.178).*

Die Erziehungsziele sind jedoch nicht klar definierbar, da diese immer vom Zeitalter, von der Kultur und von der Geschichte abhängen. Vielmehr werden bei diesen Zielen Schlagwörter wie beispielsweise Wertschätzung, Weltoffenheit, Beziehungsfähigkeit, Selbstbestimmung und viele mehr genannt, diese werden aber von allen Menschen anders verstanden und bearbeitet. Die Ziele können nicht für alle Personen gelten, denn jede Person ist anders, weshalb auch die Erziehung immer offen für Entwicklungen sein muss, denn der Mensch und die Anforderungen an ihn sind nicht vorhersehbar (vgl. Waibel 2017, S.155).

Romano Guardini, ein Theologe und Religionsphilosoph, bezieht sich auf diese Verschiedenheit und die Unvorhersehbarkeit und beschreibt Erziehung daher folgendermaßen:

*„Erziehen heißt, diesem Mensch Mut zu sich selber geben. Dass ich ihm seine Aufgabe zeige, seinen Weg deute, nicht den meinen“ (vgl. Waibel 2017, S.151).*

Der Erziehende soll demnach nach bestem Gewissen erziehen, muss sich aber auch im Klaren darüber sein, dass nicht er der Allein-Verantwortliche für das gesamte Erziehungsgeschehen ist. Auch Peer-Groups (gleichaltrige Personen, beispielsweise Freunde und Freundinnen), oder auch Pädagoginnen und Pädagogen, sowie das gesamte soziale Umfeld ist am Erziehungsprozess beteiligt. Dies zu wissen wirkt entlastend und zudem muss berücksichtigt werden, dass die Zukunft nicht vorhergesagt werden kann. Waibel (2017) ist davon überzeugt, dass der Mensch die Fähigkeit hat, sich sein ganzes Leben lang zu verändern - der Mensch gestaltet sich selbst (vgl. Waibel 2017, S.175).

### **2.3.1.2 Gesellschaftliche Methoden der Erziehung**

Dreikurs (2018) beschreibt folgende Grundsätze der Erziehung:

1. Kinder oder Jugendliche sollen lernen, wann sie nicht sprechen sollen.
2. Dem Kind oder dem jugendlichen Menschen darf unter keinen Umständen gedroht werden.
3. Es soll kein Wettkampf zwischen Kindern und Jugendlichen entstehen, wenn es um Erziehung geht. Jedes Individuum soll gleich behandelt werden.
4. Das Kind oder der jugendliche Mensch soll nicht bemitleidet werden (vgl. Dreikurs 2018, S.46f). Studien zeigen, dass Mitleid der Entwicklung des Kindes oder der/des Jugendlichen schaden kann, da Leid dadurch nur wiedergespiegelt und vergrößert wird (vgl. Egold o.J., o.S.).
5. Ebenfalls soll übertriebene Fürsorge vermieden werden. Diese schadet der Autonomie des Kindes oder der jugendlichen Person und schwächt es oder sie dahingehend. Diese übertriebene Fürsorge ist wohl die stärkste Form der Entmutigung.

6. Die Angst des Kindes oder des jugendlichen Menschen soll nicht übertrieben werden, da diese nicht immer Unsicherheit bedeutet. Vielmehr soll Verständnis für die Ängste gezeigt werden, jedoch keine Sorge.
7. Die erziehende Person sollte sich ein Erziehungsfeld aussuchen. Es sollte ein Problem nach dem anderen bearbeitet werden.
8. Körperliche Strafen sollen vermieden werden, da diese die Entschlossenheit zur Rache stärken. Diese sind demütigend, daher werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit auf Widerstand stoßen. Dem jungen Menschen wird außerdem vermittelt, dass Gewalt gegenüber dem Schwächeren ein vernünftiger Weg der Aushandlung von Konflikten ist, was auch Auswirkungen auf dessen Sozialverhalten hat.
9. Ein sogenannter Familienrat soll in die Erziehung implementiert werden, in dem Kinder und Jugendliche gleichberechtigte Partner sind. In diesem Forum werden in regelmäßigen Abständen die Angelegenheiten des Haushalts und das Verhältnis zu den anderen Mitgliedern besprochen (vgl. Dreikurs 2018, S. 46ff.).

## **2.4 Strafe**

Eine Strafe wird meistens als Konsequenz einer Grenzüberschreitung verstanden. Das Überschreiten von Grenzen muss laut Schnotz immer eine Konsequenz haben, andernfalls wäre die Grenze überflüssig. Es geht bei der Strafe immer darum, unerwünschtes Verhalten zu hemmen beziehungsweise zu unterdrücken (vgl. Schnotz 2011, S.85f.). Laut Jesper Juul (2018) war Strafe in früheren Zeiten präsent, da man dachte, den jungen Menschen Respekt vor den Erziehenden beibringen zu müssen. Das positive Resultat daraus wird jedoch bezweifelt, da eine Strafe immer Angst erzeugt. Außerdem wird von Seiten der erziehenden Person dem jungen Menschen gezeigt, dass sie aufgegeben hat, dem Heranwachsenden Respekt auf anderen Wegen beizubringen, was wiederum die Beziehung schädigt. Der Mensch gewöhnt sich relativ schnell an Konsequenzen, was bedeutet, dass diese immer strenger werden müssen. Dies ist ein Teufelskreis, der immer mehr Aggressionen und Schaden in der Beziehung der beteiligten Personen auslöst. Dieser Schaden ist meist irreparabel (vgl. Juul 2018, S.83f.) Aus existenzieller Sicht ist die Voraussetzung für eine Strafe, dass die bestrafte Person die Grenze oder Regel kennt, welche sie gerade überschritten hat. Wenn sie diese nicht kennt, rechtfertigt dies aus pädagogischer Sicht keine Maßnahme, die gegen das Verhalten wirkt (vgl. Waibel 2017, S.341f.). Natho (2013) weist darauf hin, dass die Strafe mittlerweile aus dem Sprachgebrauch der Erzieherinnen und Erzieher verschwunden ist und nun eher Konsequenz verwendet wird. Die Strafe versteckt sich hinter der Konsequenz, denn eine Konsequenz ist etwas, das natürlich und unverhinderbar nach einer Handlung auftritt. Die erziehende Instanz kann dies nicht verhindern, sie können nur auf die Konsequenz hinweisen. Jede Konsequenz,

die von einer Erzieherin oder einem Erzieher gesetzt wird, wird damit automatisch zur Strafe (vgl. Natho 2013, S.119f.).

#### 2.4.1 Strafe aus existenzieller Sicht

Waibel (2017) bemängelt bei der Verwendung von Strafen, dass die Situationen, die bestraft werden, meistens individuelle Interpretationen und Konstrukte von der Person sind, welche die Strafe vollzieht. Sie weist auch hier wieder darauf hin, dass die Sicht des zu-erziehenden Menschen beachtet werden muss (vgl. Waibel 2017, S.341f.).

In der existenziellen Pädagogik unterscheidet man zwischen zwei Formen der Bestrafung:

1. *Passive Bestrafung* – Frust kommt auf durch die Wegnahme eines positiven Reizes (beispielweise durch Fernsehverbot)
2. *Aktive Bestrafung* – Frust durch das Erbringen einer unangenehmen Leistung

Als höchst problematisch werden Sanktionen dann angesehen, wenn sie mit Gewalt in Verbindung stehen. Dazu zählt auch emotionale Gewalt, beispielsweise durch den Entzug von Liebe. Der Liebesentzug symbolisiert die Enttäuschung über das nicht Erbrachte des jungen Menschen und macht sie durch Distanzierung sichtbar. Diese gewaltbehaftete Form der Sanktion richtet einen irreparablen Schaden in der Beziehung der am Erziehungsgeschehen beteiligten Personen an. Wenn eine Strafe unumgebar ist, so Waibel (2017), dann muss sie dem heranwachsenden Menschen auch erklärt werden. Es muss verstanden werden, warum die Strafe unbedingt notwendig ist (vgl. Waibel 2017, S.344ff.). Dass die Bestrafung als Erziehungsmethode nie als notwendig angesehen werden darf wird in den weiteren Kapiteln beschrieben.

Wenn eine Sanktion nicht vermeidbar ist, bieten sich laut Waibel (2017) folgende Maßnahmen an:

- *Wiedergutmachung* – hier hat die Person, welche einen Schaden erzeugt hat, die Möglichkeit, ihren Schaden wieder rückgängig zu machen, beispielsweise durch das Zurückgeben von Gestohlenem. Dies entspricht auch der logischen Konsequenz, die im Folgenden noch erklärt wird. Damit die Wiedergutmachung auch eine besondere Wirkung hat, setzt sie voraus, dass die Bestraften einsehen, dass sie etwas falsch gemacht haben. Sie setzt Einsicht und Reue voraus und hat zur Folge, dass sich der Mensch eher selbst erzieht, als dass Erziehung von außen passiert. Nach der Wiedergutmachung darf der bestraften Person nichts mehr nachgetragen werden.
- *Angemessene Ersatzleistung* – hier ist ein Schaden entstanden, der nicht so einfach wieder gut zu machen ist, beispielsweise ein seelischer Schaden durch emotionale

Verletzungen wie Mobbing oder Ähnlichem. Ein Beispiel für diese Ersatzleistung wäre, wenn der Täter eine Strafarbeit leisten muss, die vom Opfer aufgetragen wird (vgl. Waibel 2017, S.346ff.).

In einem interpretativen Kontext sind die von Waibel (2017) genannten Formen der Bestrafung als Alternativen zu den herkömmlichen Bestrafungen anzusehen. Friedrich Schleiermacher sagte bereits 1826, dass die Strafe durch die Erziehung bereits ausgeschlossen wird. Das Ziel der Erziehung sei es, ohne Strafen auszukommen, denn die Funktion der Strafe, dass unerwünschtes Verhalten unterdrückt wird, ist nicht von Dauer und kann Aggressionen, Ängstlichkeit, Hass, Abneigung und auch Misstrauen bewirken. Um eine Strafe pädagogisch begründen zu können, muss die Strafe bewirken, dass das Kind oder die jugendliche Person seine oder ihre Haltung ändert. Dies ist aber nicht möglich, wenn durch die Erziehungsmaßnahme Leid entsteht. Eine Strafe ist nur dann als gelungen und sinnvoll zu titulieren, wenn sie es schafft, dass das unerwünschte Verhalten aufgrund der Haltungsänderung der bestraften Person nicht mehr eintritt, weil das betroffene Individuum versteht, warum das Verhalten unerwünscht war und nicht, weil es Angst vor den Konsequenzen hat. Dazu ist es notwendig, dass der heranwachsende Mensch seine Schuld einsieht, die Strafe hinnimmt und auch bereit ist, sein Verhalten zu ändern (vgl. Waibel 2017, S.343f.). Dies spricht jedoch gegen die Meinung von Schleiermacher, der sagt, dass Erziehung ohne Strafe auskommen muss, sowie gegen die Meinungen vieler weiterer Experten und Expertinnen der Erziehungswissenschaft, die sich ebenfalls klar von der Bestrafung als Erziehungsmethode distanzieren.

Dreikurs (2015) verweist auf die geschichtliche Komponente der Strafe, bei der es darum ging, Gesetze durchzubringen und als Mittel den Untertanen Dinge aufzuzwingen. Sie galt als Schicksal derjenigen, die sich nicht unterwerfen wollten. Ebenso betont er, dass eine Strafe negative Folgen nach sich zieht: Die zu-erziehende Person lernt durch die Bestrafung, dass es durchaus Sinn macht, den Schwächeren zu unterdrücken, was auch, wie bereits erwähnt, Auswirkungen auf das Sozialverhalten des heranwachsenden Menschen haben kann. Daher verweist er auf das Ziel, ohne Strafen zu erziehen und damit auf logische Folgen, welche die Strafe ersetzen können. Dreikurs stellt daher einen Vergleich zwischen logischen Folgen und der Bestrafung auf:

<b>Logische Folge</b>	<b>Bestrafung</b>
drückt aus, welche Konsequenz ein Verhalten in der sozialen Wirklichkeit hat und nicht die Auswirkungen der individuellen Sicht der bestrafenden Person	drückt aus, wer im Erziehungskonstrukt mehr Macht und Autorität hat

ist direkt mit dem unerwünschten Verhalten verknüpft ist	Ist nur sehr selten direkt mit dem unerwünschten Verhalten verknüpft
enthält meist keine Elemente des moralischen Urteils	enthält meist Elemente des moralischen Urteils
befasst sich immer damit, was die Konsequenz aus dem gerade Geschehenen ist	befasst sich immer damit, was in der Vergangenheit passiert ist
Stimme meistens freundlich	Stimme meistens bedrohlich bzw. streng

**Table 1: Vergleich Strafe - Logische Konsequenz**

Ein Beispiel für die Unterscheidung zwischen logischer Konsequenz und Strafe wäre hiermit: Jacke wird verweigert. Die logische Konsequenz daraus wäre, dass der junge Mensch friert, eine Bestrafung wäre beispielsweise deshalb Fernsehverbot zu erteilen (vgl. Dreikurs 2015, S.55ff.).

Generell kann gesagt werden, dass die Wirksamkeit von Strafen nur im Einzelfall betrachtet werden kann. Grundsätzlich ist es immer von Vorteil, es gar nicht zu einer Strafe kommen zu lassen. Es muss beachtet werden, dass die meisten Grenzüberschreitungen aus fehlendem Wissen passieren (vgl. Waibel 2017, S.348). Koten (2018) fordert grundsätzlich im Umgang mit Strafen und Konsequenzen im traumapädagogischen Bereich Folgendes:

- Generell muss angestrebt werden, ohne Strafen zu erziehen.
- Handlungen, in denen der junge Mensch keine Kontrolle über sich selbst hat, wie beispielsweise Flashbacks, dürfen nicht bestraft werden.
- Konsequenzen müssen im Vorhinein angekündigt werden und dürfen nur dann ausgesprochen werden, wenn der junge Mensch in der Lage ist, diese aufzunehmen. In einer Überreaktion oder einer Unterreaktion ist der präfrontale Kortex durch die enorme Stressbelastung nicht funktionsfähig, daher muss sich die betroffene Person zuerst beruhigen.
- Eine Strafe darf keine Re-Traumatisierungen hervorrufen. Da dies jedoch schwer vorherzusagen ist sind Bestrafungen generell zu unterlassen.
- Konsequenzen müssen mit einer außenstehenden nicht beteiligten Person reflektiert werden, bevor diese eingesetzt werden, da die Gegenübertragung beziehungsweise die Übertragung, welche in einem späteren Kapitel genauer erläutert werden, die Art der Strafen beeinflussen.
- Konsequenzen sind von der beteiligten Person zu erteilen, da andernfalls der zwischenmenschliche Konflikt nicht geklärt werden kann.

- Konsequenzen müssen den guten Grund des jungen Menschen im Auge behalten und die Überlebensstrategie hinter dem unerwünschten Verhalten berücksichtigen (vgl. Koten 2018, S.95).

### **2.4.2 Strafe aus neuropädagogischer Sicht**

Die Verwendung von Bestrafungen als instrumentelles Mittel der Konditionierung wird in der Neurobiologie bezweifelt. Demnach ist die Strafe, egal ob als Strafe oder als Konsequenz konnotiert, ein wenig nützliches, aber auch schädliches Mittel, um eine der Person eigene Verhaltensweise nachhaltig zu verändern. Der Neurobiologe Gerhard Roth äußert sich zur Anwendung von Strafen wie folgt:

*„Strafe ist die am wenigsten wirksame Form instrumenteller Konditionierung, weil sie vielfältige und vom Bestrafenden meist nicht oder nicht gut kontrollierende Folgen hat“ (vgl. Natho 2017, S.11)*

Demnach sind verschiedene Bereiche der Persönlichkeit, die modular aufgebaut sind, in verschiedenen Teilen des Gehirns verankert und nur schwer durch Erziehungsmaßnahmen zu beeinflussen. Das Stammhirn, aber auch das limbische System sind zuständig für bestimmte Verhaltensweisen, die in Stresssituationen auftreten, aber auch für Bereiche wie den Ehrgeiz, für die emotionale Stabilität, welche beispielsweise Angst oder dominante Verhaltensweisen beinhaltet, das Bestreben nach positiven Verstärkern, Ordentlichkeit und viele weitere Bereiche. Diese sind fest in die Persönlichkeit verankert und nur sehr schwer von außen zu verändern. Eine Bestrafung kann sie nur unterdrücken, indem Angst erregt wird. Sobald diese Angst jedoch nachlässt, oder das Gehirn sich an den Angstreiz gewöhnt, wird diese Verhaltensweise wieder auftreten. Demnach müssten Erzieher und Erzieherinnen ihre Strafen immer bedrohlicher gestalten und mit hoher Frequenz immer wieder neu androhen, um ein dauerhaftes Unterdrücken zu ermöglichen. Doch irgendwann gehen jeder erziehenden Person die Strafen aus, der Mensch gewöhnt sich an die Angst und keine Veränderung tritt ein, daher ist die Strafe oder auch die Konsequenz aus neuropädagogischer Sicht kein Mittel zum Verändern von Verhaltensweisen (vgl. Natho 2017, S.11).

## **2.5 Belohnung**

Die Belohnung ist ein Erziehungsmittel, mit dem ein erwünschtes Verhalten verstärkt wird (vgl. Schnotz 2011, S.85). Meist ist der positive Verstärker von materieller Natur und bringt dem belohnten Menschen somit einen materiellen Gewinn ein (vgl. Waibel 2017, S.332).



### 2.5.1 Belohnung aus existenzieller Sicht

Die Belohnung ist aus existenzieller Sicht gleich unnötig wie die Strafe. Dreikurs (2018) weist auf die verletzte Würde der Person hin, wenn sie belohnt wird: Eine Belohnung findet zwischen zwei Parteien statt: Einer Stärkeren, die belohnt, und einer Schwächeren, die großzügigerweise von der Stärkeren belohnt wird. Hier passiert keine in der existenziellen Pädagogik so wichtige Gleichstellung zwischen Erziehenden und Zu-erziehenden. Es gibt also keinen Anlass Kinder oder jugendliche Menschen zu belohnen. Es muss ein Gewissen geschaffen werden, in dem jeder im Haushalt lebende Mensch eine gleichwertige Verantwortung und Stellung in der Familie hat und es keiner Belohnung bedarf, seine Pflichten zu erfüllen. Durch Belohnungen kann kein Gewissen für Verantwortung geschaffen werden, immerhin kann sich die jüngere Generation durch die positiven Verstärker nicht als Teil einer gleichgestellten Familie fühlen, sondern wird durch jede Belohnung als die Schwächeren gekennzeichnet. Eine Belohnung zeigt demnach nur, dass die Erzieherin oder der Erzieher dem guten Willen des Zu-erziehenden nicht traut, was wiederum entmutigend wirkt. Folgt keine Belohnung auf eine vollbrachte Leistung stellt sich die Frage in den Raum, ob die erziehende Instanz noch zufrieden ist. Es entwickelt sich eine materielle Einstellung: Folgt keine Belohnung, sind die Bemühungen umsonst (vgl. Dreikurs 2018, S.46ff.).

Auch Waibel (2017) betont, dass die Belohnung, ebenso wie die Strafe, gewisse Gefahren mit sich bringt. Wird die heranwachsende Person immer wieder für ihre Leistungen belohnt, besteht Grund zur Annahme, dass die Person nur mehr für den materiellen Gewinn Leistungen erbringt und nicht mehr aus reinem Interesse (vgl. Waibel 2017, S.332f.). Das Problem hierbei ist in der Neurologie zu finden. Man unterscheidet zwischen dem intrinsischen und dem extrinsischen Motivationssystem. Die intrinsische Motivationsfähigkeit ist für den Erhalt der natürlichen intrinsischen Motivation des Kindes oder des jugendlichen Menschen zuständig, das Gehirn erregt sich selbst und schöpft Interesse daran, Leistungen zu erbringen. Es orientiert sich an der Freude, Dinge vollbracht zu haben. Das extrinsische Motivationssystem hingegen orientiert sich an den Belohnungen, die von außen kommen. Die extrinsische Motivation schwächt die intrinsische Motivation, was bedeutet, dass nur mehr wegen der Erwartung, Belohnungen zu erhalten, gehandelt wird (vgl. Natho 2017, S.12). Auch Waibel (2017) verweist auf dieses Problem und fügt hinzu, dass Kinder und Jugendliche aufgrund der materiellen Verstärker das Interesse zu Dingen verlieren, generell unzufriedener werden und geringere Leistungen erbringen, als jene, die keine materiellen Verstärker erhalten. Die Belohnung hat also eine paradoxe Wirkung: Die Belohnung kann die Motivation zur Erbringung von Leistungen stimulieren, wenn sie zeitlich sehr nah an der erbrachten Leistung liegt. Dennoch sind sich Neurobiologen und existenzielle Pädagoginnen und Pädagogen einig: Je mehr belohnt wird,

umso weniger Leistung wird erbracht, sofern die Belohnung nicht ständig wertvoller wird (vgl. Waibel 2017, S.332ff.).

### **2.5.2 Belohnung aus neuropädagogischer Sicht**

Die Belohnung wird, wie bereits erwähnt, aus neuropädagogischer Sicht als nicht nützlich eingestuft, da das extrinsische das intrinsische Motivationssystem immer weiter schwächt. Das bedeutet: Der zu-erziehende Mensch entwickelt eine gewisse Erwartung daran, Belohnungen für Erbrachtes zu bekommen. Der Mensch gewöhnt sich, gleich wie bei der Strafe, an die Wirkung durch die Belohnung, welche wertlos wird, solange sie nicht immer weiter verstärkt beziehungsweise wertvoller wird. Der Neurobiologe Gerhard Roth sagt dazu:

*„Eine Belohnung, die ziemlich sicher eintritt, wird schließlich nicht mehr als Belohnung empfunden.“*

Das Gehirn reagiert nur auf relevante Unterschiede. Wird die Belohnung nicht verstärkt, so vermindert sich die Aktivität der Neurone im Belohnungssystem. Es wird kein relevanter Unterschied mehr erkannt, was bedeutet, dass die Belohnung nicht mehr als Belohnung empfunden wird, sondern eher als selbstverständlich (vgl. Natho 2017, S.11f.).

## **2.6 Traumaarbeit**

Im Folgenden soll geklärt werden, warum das Thema Trauma in der stationären Kinder- und Jugendhilfe von Bedeutung ist. Außerdem soll darauf eingegangen werden, was sogenannte Trigger sind, welche Arten der Traumatisierung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe am häufigsten auftreten und die Traumapädagogik soll näher beschrieben werden.

### **2.6.1 Trauma und die stationäre Kinder- und Jugendhilfe**

In Österreich wurden im Jahr 2017 insgesamt 13.617 Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen der österreichischen Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der vollen Erziehung betreut, davon waren es 2.035 in der Steiermark (vgl. Pratscher 2018, S. 19). Viele Kinder- und Jugendliche haben, aufgrund ihrer Geschichte, einen erhöhten Betreuungsbedarf, da sie in irgendeiner Art und Weise traumatisiert sind. Eine Studie von Schmid, Jaritz und Wiesinger (2008), welche die Verfassung von Kindern und Jugendlichen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe untersucht hat, besagt, dass 75% der fremduntergebrachten jungen Menschen in Deutschland und der Schweiz traumatisiert sind, die meisten durch Vernachlässigung, Misshandlung oder Missbrauch. Untersucht wurden dabei 80 Kinder und Jugendliche aus 11 unterschiedlichen Einrichtungen (vgl. Jaritz/Wiesinger/Schmid 2008, S.266ff.). Die Arbeit mit diesen vorbelasteten Individuen ist eine enorme Verantwortung für die pädagogischen Fachkräfte und stellt hohe Anforderungen und Qualifikationen an diese (vgl. Weiß 2011, S.9).

### **2.6.1.1 Trigger und traumatische Verhaltensschleifen**

Trigger sind, wie bereits erklärt, Reize, die einen Menschen an eine frühere traumatische Situation erinnern und traumaspezifische Überlebensstrategien hervorrufen. Die erlebte Situation wird durch die Erinnerung neu erlebt, die Person fühlt sich in die Gefühlslage während des traumatischen Erlebnisses und reagiert meistens mit Flucht oder Angriff, was aggressive Verhaltensweisen zur Folge hat. Dies passiert nicht aus reiner Willkür, die betroffene Person ist in dieser Situation nicht mehr in der Lage, ihr Handeln zu kontrollieren, weshalb es auch nicht möglich ist, den Menschen für dieses Verhalten verantwortlich zu machen. Die Betroffenen sind in diesen emotionalen Ausfällen nicht in der Lage, konfliktlösende Ressourcen zu aktivieren, sie besitzen diese jedoch auf alle Fälle. Ihnen fehlt jedoch das Urvertrauen, welches sich aus Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zusammensetzt und gegen Wut, Panik und Depressionen wirkt. In diesen emotionalen Ausnahmesituationen ist der Zweck des Verhaltens, das der Mensch an den Tag legt, Furcht und Angst zu verbreiten, andere zu verletzen oder zu beleidigen, um sich selbst stark und sicher zu fühlen. Darauf folgen in den meisten Fällen Sanktionen oder Ausgrenzungen, was wiederum zu Konfrontationen führt, die wiederum oft Auslöser für das sogenannte ‚Triggern‘ sind (vgl. Sprenger 2017, S.98).

### **2.6.2 Häufigste Arten der Traumatisierung in der Kinder- und Jugendhilfe**

Die Kinder- und Jugendlichen in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe waren oft in ihrer Vergangenheit mit Vernachlässigung, körperlicher, häuslicher und sexueller Gewalt konfrontiert. Doch eines haben sie alle gemeinsam: Sie haben alle eine Trennung hinter sich. Auch diese kann eine Art der Traumatisierung auslösen (vgl. Weiß 2011, S.26f.). Im Folgenden werden die häufigsten Arten der Traumatisierung in der Kinder- und Jugendhilfe näher erläutert.

#### **2.5.2.1 Vernachlässigung**

Die Vernachlässigung ist eine der häufigsten Arten der Traumatisierung, bei 10%-12% aller fremduntergebrachten Kinder- und Jugendlichen in Deutschland spielt die Vernachlässigung in ihrer Geschichte eine entscheidende Rolle, sei es durch das Ausbleiben von materieller, emotionaler oder kognitiver Versorgung. Hierbei unterscheidet Weiß (2011) zwischen der aktiven und der passiven Vernachlässigung:

- Die *aktive Vernachlässigung* umschreibt alle Arten der Vernachlässigung, bei der das Kind oder der jugendliche Mensch dennoch wahrgenommen wird. Dazu gehören die körperlichen Bereiche, wie beispielsweise Kleidung, Pflege, Ernährung, gesundheitliche Fürsorge und ärztliche Behandlungen, aber auch der Schutz vor Gefahren oder Risiken, die bei der aktiven Vernachlässigung ausgelassen werden.

- Die *passive Vernachlässigung* läuft auf der emotionalen Ebene ab und umfasst das Fehlen der Aufmerksamkeit, der emotionalen Zuwendung, ein ständig wechselndes bzw. nicht ausreichendes Beziehungsangebot, das Fehlen von Förderungen oder Anregungen, keine schulische Förderung und das Fehlen von Entwicklungsimpulsen. Kinder und jugendliche Personen, die unter Vernachlässigung leiden, erfahren selten körperlichen Kontakt. Es mangelt auch oft an Interaktionen und Gefühlsbeziehungen, die für die Entwicklung von jungen Menschen unabdingbar sind und bei Unterlassung zu Entwicklungsbeeinträchtigungen im Sinne von erheblichen Rückständen in der kognitiven und sozialemotionalen Entwicklung führt (vgl. Weiß 2011, S.28ff.).

### **2.5.2.2 Seelische Misshandlung**

Die seelische Misshandlung geht oft mit anderen Arten der Misshandlungen einher, in seltenen Fällen tritt diese jedoch auch alleine auf. Die seelische Misshandlung umfasst alle Handlungen oder Verhaltensweisen, die dem Kind oder dem jugendlichen Menschen gegenüber erniedrigend, entwürdigend oder zurückweisend sind. Dazu zählen auch die emotionale Unerreichbarkeit und der Gebrauch des jungen Individuums, um die Bedürfnisse des erwachsenen Menschen zu erfüllen, aber auch die Terrorisierung. Der wesentliche Unterschied zu anderen Misshandlungsformen ist, dass die seelische Misshandlung durch die Eltern-Kind-Beziehung definiert wird (vgl. Weiß 2011, S. 30f.). Die seelische Misshandlung ist damit eine sehr schwerwiegende Form der Gewalt, weil der Schutz, den die jungen Menschen benötigen, nicht gewährleistet wird. Seelische Misshandlung durch eine Bezugsperson trägt hierbei schwerwiegendere Traumatisierungen mit sich, als jene durch eine fremde Person. Durch das meistens erneute Auftreten dieser Form von Misshandlung ist es dem jungen Menschen nicht möglich, sein durch diese Gewaltform ausgelöstes Trauma zu bewältigen, da es durch das wiederholte Auftreten nicht möglich ist, Selbstwirksamkeit zu erarbeiten (vgl. Rüth/Freisleder o.J., o.S.).

### **2.5.2.3 Körperliche Misshandlung**

Die körperliche Misshandlung wird auch als überstimulierende Beziehung beschrieben und geht mit physisch-verletzenden Verhaltensweisen einher, wie beispielsweise mit Schlägen. Der Grund, warum es zu körperlichen Übergriffen gegen die betroffenen Personen kommt ist meist, dass das Kind oder der jugendliche Mensch Dinge hinterfragt, seine Bedürfnisse äußert oder auch Beschwerden titulierte. Die Folgen der körperlichen Misshandlung während der kindlichen Entwicklung äußern sich durch kognitive und sprachliche Entwicklungsstörungen, durch eine geringere Kompetenz oder durch eine geringere Ausdauer beziehungsweise Belastbarkeit in Situationen, die hohe Leistungen fordern. Die Kinder oder die Jugendlichen, die körperliche Misshandlung in ihrer Vergangenheit erfahren haben, entwickelten im Zuge dessen Kompetenzen bezüglich der Anpassung. Sie verfügen über eine gute Beobachtungsgabe, um möglichen Gefahrenquellen aus dem Weg zu gehen. Diese jungen Menschen versuchen mit allen

Mitteln nichts falsch zu machen, was sich auch durch einen fehlenden Selbstwert äußert. Auch langfristig sind Veränderungen des Verhaltens zu beobachten, beispielsweise verfügen Menschen, die körperlich misshandelt wurden, über ein hohes Aggressionspotenzial und tendieren oft zu autodestruktiven Verhaltensweisen, begehen oft Suchtmittelmissbrauch, haben eine gestörte Körperwahrnehmung oder sind emotional instabil, was häufig auch mit einer Suizidgefährdung einhergeht. Außerdem leiden die betroffenen Personen nicht selten unter einem psychogenen Schmerzsyndrom, was bedeutet, dass physische Beschwerden, aufgrund der emotionalen Befindlichkeit, auftreten und nicht medikamentös zu behandeln sind (vgl. Weiß 2011, S. 32f.).

#### **2.5.2.4 Häusliche Gewalt**

Unter häuslicher Gewalt versteht man körperliche Auseinandersetzungen zwischen den erwachsenen Bezugspersonen. 90% der Kinder wissen von den Problemen und bekommen auch mit, was zwischen den Bezugspersonen passiert und sind nicht selten selbst Opfer. Die Kinder und Jugendlichen, die häusliche Gewalt zwischen den Bezugspersonen wahrnehmen, versuchen oft ihre Gefühle zu unterdrücken und versuchen Verantwortung zu übernehmen mit dem Zweck, aus Angst um die Mutter, sich selbst, aber auch um die Zukunft, diese so weit wie möglich zu entlasten. Bei den Kindern und Jugendlichen, die Opfer oder Zeugen häuslicher Gewalt wurden, werden häufig Schlafstörungen, ein erhöhtes Aggressionspotential, aber auch Entwicklungsverzögerungen beobachtet (vgl. Weiß 2011, S. 33f.). Eine Studie aus dem Jahr 2000 von Heynen beschreibt, dass betroffene Mädchen auch im späteren Leben Gewalt dulden, Burschen sind mit erhöhter Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihres Lebens selbst Täter und Ausüßer von Gewalt. Zwischen diesen Verhaltensweisen konnte Heynen (2003) einen Zusammenhang zu den Kindheitserfahrungen herstellen (vgl. Heynen 2003, S.13f.).

#### **2.5.2.5 Traumatische Sexualisierung**

Schon im Jahr 1936 wurde sexualisierte Gewalt von Anna Freud als schädlicher als alle anderen Misshandlungsformen betitelt. Die traumatische Sexualisierung formt das eigene Sexualleben maßgeblich auf eine unangenehme Art. Durch die sexualisierte Gewalt wird das Vertrauen des Kindes zerstört, die Folgen davon sind:

- Ohnmacht beziehungsweise Hilflosigkeit, was sich durch fehlende Kontrollfähigkeit äußert. Diese Kinder oder Jugendlichen werden oft als Mitläufer beschrieben, die alles mit sich machen lassen. Die jungen Menschen sind oft davon überzeugt, selbst Nichts bewirken zu können, haben einen geringen Selbstwert und leiden oft unter Panikattacken, Angstzuständen, Dissoziationen, Zwangsstörungen, aber auch einer erhöhten Wahrscheinlichkeit an der Entwicklung von Phobien.

- Die Stigmatisierung, welche sich durch die Konfrontation mit negativen Implikationen oder Bedeutungen vom Opfersein beziehungsweise vom Missbrauch äußert. Die Betroffenen haben meistens den Zwang, ein Geheimnis aus dem, was ihnen geschehen ist zu machen, isolieren sich von den Mitmenschen durch das Fehlen des Zugehörigkeitsgefühls und entwickeln oft Süchte sowie Autoaggressionen.
- Die traumatische Sexualisierung ist durch ein auffälliges Sexualverhalten, ein übertriebenes Interesse, sexuelle Belästigung, die Gleichstellung von Geschlechtsverkehr und Liebe, ausgelöst durch eine entwicklungsuntypische Sexualität erkennbar. Die betroffenen Personen sind meist zwischenmenschlich dysfunktional. Es werden oft Strategien entwickelt, die das Überleben sichern sollen, wie beispielsweise Essstörungen, Suchtmittelmissbrauch und Sprachlosigkeit, da sich die jungen Menschen oft die Schuld geben, an dem was geschehen ist, da die eigene Schuld oft leichter zu ertragen ist als die Ohnmacht, die durch das Opfersein ausgelöst wird (vgl. Weiß 2011, S. 36ff.).

#### **2.5.2.6 Traumatische Trennung**

Die traumatische Trennung ist ebenfalls eine der häufigsten Arten der Traumatisierungen, die bei fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen zu beobachten ist. Diese Art des Traumas wird durch die Trennung von der engsten Bezugsperson ausgelöst und ist umso schwerwiegender, je jünger das Kind bei der Trennung ist. Oft geht die Trennung mit Schuldgefühlen und dem Gefühl, etwas falsch gemacht zu haben, einher. Die Folgen dieser Traumatisierung sind oft durch die Beziehungslosigkeit, aber auch einer Beziehungssucht zu erkennen. Des Weiteren neigen Betroffene zur Passivität, aber auch zu Depressionen, Suizidalität, einem verfrühten Streben nach Autonomie und ebenso zur Selbstverwahrlosung beziehungsweise zur Prostitution (vgl. Weiß 2011, S.40). Bei jungen Menschen, die eine traumatische Trennung hinter sich haben, ist außerdem ein präventiver Rückzug zu erkennen. Das bedeutet, dass die betroffenen Individuen durch diesen Rückzug und die Vermeidung zum Beziehungsaufbau zu neuen potentiellen Bezugspersonen präventiv gegen eine erneute Traumatisierung dieser Art ankämpfen (vgl. Lezoch 2019, o.S.).

#### **2.5.2.7 Kinder psychisch kranker Eltern**

Der Nachwuchs von psychisch kranken Eltern ist einer enormen psychosozialen Belastung ausgesetzt. Beck hat in einer Studie im Jahr 2004 mit dem Namen „Ohne Netz und ohne Boden. Situation psychisch kranker Eltern“ dieses Phänomen untersucht und ist zu dem Schluss gekommen, dass die betroffenen jungen Menschen oft die Störungen der Eltern übernehmen und auch in die Problematik von den Eltern miteinbezogen werden, wie beispielsweise dem Verfolgungswahn (vgl. Weiß 2011, S.41). Matthead und Remschmidt (2008) untersuchten dasselbe Phänomen und beschreiben, dass Kinder von psychisch kranken Eltern oftmals in die

Elternrolle schlüpfen und die Probleme und Konflikte, welche die psychisch kranken Eltern haben, versuchen auszugleichen. Die Kinder übernehmen oft hohe Verantwortung für ihr Leben, die Geschwister versorgen sich meist gegenseitig beziehungsweise selbst und entwickeln auch selbst ein hohes Risiko für psychische Erkrankungen (vgl. Mattejad/Remschmidt 2008, o.S.). Laut Weiß liegt die Risikorate von Kindern und Jugendlichen psychisch kranker Eltern bei 10%-15% selbst zu erkranken, wenn einer der beiden Elternteile erkrankt ist; bei der Erkrankung beider Elternteile ist diese Rate wesentlich höher mit 35%-50%. Warum die psychische Erkrankung der Eltern traumatisierend für Kinder ist, lässt sich folgendermaßen erklären: Durch das nicht berechenbare, unverständliche, unerklärbare wirre Handeln der Eltern erzeugt dies im Nachwuchs das Gefühl, die Sicherheit und die Kontrolle zu verlieren. Zusätzlich entsteht in den meisten Fällen Angst um die betroffenen Elternteile. Daraus resultieren sich die damit verbundene Existenzangst sowie die Angst, selbst von einer gleichen Erkrankung betroffen zu sein. Ein weiterer problematischer Fakt ist, dass Kinder und Jugendliche psychisch kranker Eltern oft als Verbindungsstück zwischen dem erkrankten Elternteil und der Außenwelt fungieren; sie werden als Dolmetscher auf psychischer Ebene missbraucht (vgl. Weiß 2011, S.42f.).

### **2.6.3 Jedes Verhalten hat seinen Grund**

Pädagoginnen und Pädagogen in den stationären Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugendhilfe sind oft mit Situationen konfrontiert, in denen die fremduntergebrachten Individuen, aufgrund der Einwirkung eines Triggers, in eine emotionale Ausnahmesituation stürzen, unverständlich handeln oder ein dem Alter entsprechend untypisches Verhalten aufweisen. Nicht selten fühlen sich die Fachkräfte, aufgrund des fehlenden Wissens, überfordert und sanktionieren das unerwünschte Verhalten. Dies macht jedoch wenig Sinn, denn für die richtige Handhabung einer solchen Situation sollte jede pädagogische Fachkraft im Hinterkopf haben, dass keine Verhaltensweise ohne Grund entsteht. Das Gehirn, der Verstand und der Körper des Menschen sind unzertrennbar miteinander verbunden, bei nicht traumatisierten jungen Menschen funktionieren diese Funktionen auch sehr harmonisch miteinander. Ein Trauma hingegen beeinflusst verschiedenste physiologische Funktionen, indem sie dem Körper das Gefühl geben bedroht zu werden, seinen Abläufen und der Organisation des Hirns schaden. Durch dieses Gefühl werden die Zentren, welche für die Emotionen zuständig sind, aktiviert und der Körper reagiert heftiger, als es dem Individuum möglich ist, diese Reaktion zu bewältigen. Aus diesem Grund ist es der betroffenen Person nicht möglich, auf Bewältigungsstrategien zurückzugreifen, was wiederum zu einer Notfallreaktion des Körpers, wie beispielsweise dem Erstarren oder der Hilflosigkeit führt. In diesem Fall ist eine differenzierte Wahrnehmung der Situation nicht mehr möglich, was wiederum in körperlichen Symptomen auf die

belastenden Erinnerungen endet. Durch dieses Aufleben der Ereignisse der Geschichte entstehen beispielsweise Herzrasen, eine erhöhte Leitfähigkeit der Haut oder ein erhöhter Blutdruck. Diese körperlichen Auswirkungen können in weiterer Folge zu dauerhaften diffusen Angstzuständen führen. Eine weitere Folge ist, dass die Emotionen der Person nicht mehr richtig gezeigt werden können. Für Menschen, die in ihrer Vergangenheit traumatisierende Erlebnisse hatten, sind durch die Belastung dementsprechend geforderter, wenn es darum geht, auf gewöhnliche Situationen zu reagieren. Sie brauchen, aufgrund der enormen Anstrengung, mehr Zeit, um zu reagieren. Kurz gesagt ist die betroffene Person, aufgrund der eben genannten Gründe, nicht für ihr Verhalten verantwortlich zu machen (vgl. Weiß 2011, S. 59f.). Handlungsalternativen werden in den späteren Kapiteln näher erläutert.

### **2.5.3.1 Neuromedizinische Entwicklung traumatisierter Kinder**

Der Hirnstamm ist der entwicklungsgeschichtlich älteste Teil des menschlichen Gehirns und ist für alle lebensnotwendigen Systeme des Körpers wie beispielsweise Atmung, Herzfrequenz, Schwitzen, Blutdruck und vieles mehr zuständig. Das limbische System findet sich im Mittelhirn wieder und beinhaltet den Hippocampus und die Amygdala, welche Gefühle und Ereignisse miteinander verbindet. Dieses System ist für die Steuerung des vegetativen Nervensystems, der Gedächtnisbildung, die Steuerung der Gefühle, die Bewertung und das Erinnern an Situationen sowie die Gefahreinschätzung zuständig, die sich jedoch unbewusst abspielt und somit auch Angst-, Panik oder Kampf-Fluchtreaktionen auslöst. Die Amygdala, welche die Emotionen und die Ereignisse miteinander verbindet, generalisiert sich durch Übererregung beziehungsweise durch Überreizung verschiedenste, auch kleinste Reize als gefährlich. Bei Gefahr wird über das limbische System Adrenalin und Noradrenalin ausgeschüttet, ebenso wie Glutamat und Kortisol. Nun funktioniert alles automatisch, der Körper reagiert von alleine. Anders wäre viel zu viel Zeit verloren, wenn der Mensch über überlebenswichtige Reaktionen nachdenken müsste, was wiederum tödlich in lebensbedrohlichen Situationen enden könnte (vgl. Baierl 2016, S. 28). Generell weist ein traumatisiertes Kind oder ein traumatisierter jugendlicher Mensch als Folge einer Traumatisierung Defizite in der Entwicklung des Frontalhirns auf. Dies ist problematisch, da das Frontalhirn für das Selbstbild, die Impulskontrolle und die soziale sowie die emotionale Kompetenz zuständig ist. Die Neuromedizin geht davon aus, dass dieses Defizit durch zuverlässige Beziehungen, Neugierde, gute Erfahrungen, das Spiel und die Selbstkompetenz korrigiert werden kann, indem die emotionalen Zentren mit diesen Faktoren aktiviert werden können und somit traumakorrigierend wirken. Grundsätzlich ist ein Trauma bis ins hohe Alter im Hirn durch strukturelle Veränderungen nachweisbar, pädagogische Unterstützung wird als sinnvoll erachtet (vgl. Weiß 2011, S.60f.).



### 2.5.3.2 Körperliche Auswirkungen einer Traumatisierung

Traumatisierte Menschen weisen nicht nur neuromedizinische Defizite auf, auch auf den Körper hat eine Traumatisierung Auswirkungen, die sich beispielsweise durch Schlafstörungen, plötzliche Erinnerungsphasen an das traumatisierende Erlebnis, Konzentrationsschwierigkeiten und Alpträume äußern (vgl. Weiß 2011, S.62). Generell sind jedoch die Reaktionen des Körpers auf Stress entwicklungsgeschichtlich dafür da, dass das Überleben gesichert wird. Dieses Überleben sichert sich der Körper durch verschiedene Systeme, die er aktivieren kann. Dazu gehören:

- *Kampf-Flucht-System*: versetzt den Körper in sofortige Handlungsbereitschaft. Der Mensch ist aufmerksamer, wacher, angespannter als üblich und sofort bereit, zu reagieren, beispielsweise durch Flucht oder Kampf. Werden Situationen durch dieses System gelöst, ist Stolz die Folge. Lässt sich die Situation nicht lösen, tritt das nächste System auf: das Bindungssystem
- *Bindungssystem*: Das Gefühl des Versagens oder der Angst tritt ein, der Mensch zittert und zeigt sich hilflos. Dies hat entwicklungsgeschichtlich den Zweck, dass beim Gegenüber Hemmungen entstehen, dem Individuum Schaden zuzufügen. Kommt jemand zur Hilfe, fördert dies die Bindungserfahrungen. Wenn weder das Kampf-Flucht-System, noch das Bindungssystem Wirkung zeigen, greift der Mensch auf die Erstarrung zurück.
- *Erstarrungssystem*: Die Erstarrung wird auch als Todstellreflex verstanden und hat entwicklungsgeschichtlich den Hintergedanken, dass ein toter Gegner nicht bekämpft werden muss. Auch die Dissoziation spielt hier eine entscheidende Rolle; die betroffene Person schirmt sich von äußeren Wahrnehmungen ab und flüchtet in eine eigene innere Welt. Das Trauma, wie es oft beschrieben wird, bezieht sich oftmals auf Situationen, in denen das Erstarrungssystem der einzige Ausweg zu sein scheint (vgl. Baierl 2016, S.27f.).

### 2.5.3.3 Re-Traumatisierung

Die Re-Traumatisierung wird durch einen Trigger, einen inneren reaktiven Reiz, ausgelöst und beschreibt das gefühlsmäßige Wiedererleben eines traumatischen Erlebnisses. Oftmals treten die gleichen Gefühle auf, wie in der traumatischen Situation, wie beispielsweise das Ausbrechen von Panikattacken, Angst oder auch der Verlust von Selbstwert oder des Vertrauens. Die Re-Traumatisierung kann auch als Flashback bezeichnet werden, Emotionen von früheren Ereignissen gewinnen die Macht über eine Situation; der Mensch reagiert und kann diese Reaktion nicht kontrollieren (vgl. Weiß 2011, S.63.). Bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen äußert sich dieses Wiederleben meist in starken Emotionen, welche die Hilflosigkeit des

jungen Menschen widerspiegeln, aggressives Verhalten, Protest oder überreaktive Gefühlsausbrüche sind meist der vermeintlich einzige Ausweg aus solchen Situationen (vgl. Levine/Kline 2004, S.73).

#### **2.5.3.4 Re-Inszenierung**

Ein junger Mensch, der ein traumatisierendes Erlebnis hatte, entwickelt mit der Zeit Verhaltensstrategien, damit er in der als unzurechnungsfähigen und gefährlich erlebten Umwelt überleben kann. Das Re-Inszenieren beschreibt dieses Phänomen; die betroffene Person verhält sich so, wie es für Erziehende nur schwer nachvollziehbar oder verständlich ist. Auch kann es schwierig für die pädagogischen Fachkräfte sein, das Handeln des heranwachsenden Individuums zu ertragen. Dieses Verhalten wird je nach Ausprägung von den Erziehenden als unakzeptabel, unerträglich und nicht verständlich beschrieben und nimmt im Leben der handelnden Person eine grundlegende Rolle ein. So ist es beispielsweise so, dass ein missbrauchter junger Mann, aufgrund der Traumatisierung, möglicherweise die Rolle des Bestimmenden einnehmen will und stärker als alle anderen sein will, um sich selbst zu schützen. Dies kann unangenehm werden, da diese Rolle des Bestimmenden sich durch das konfliktbereite und aggressive Verhalten gegen die pädagogischen Fachkräfte äußern kann, um die Standhaftigkeit der Beziehung zu testen. Auch kann sich eine Re-Inszenierung durch provokatives Verhalten gegen die Bezugsperson äußern, um ein aggressives Verhalten seitens der Fachkraft zu erzeugen, da diese Aggressivität immer wieder erlebt wurde, diese als Normal wahrgenommen wird und somit Sicherheit gibt (vgl. Weiß 2011, S.64f.).

#### **2.5.3.5 Abwehrmechanismen**

Das Handeln von jungen Menschen, die eine traumatisierende Erfahrung gemacht haben, ist von traumakompensatorischen Mustern geprägt. Der Grund dafür ist, dass eine Traumatisierung sowie eine Re-Inszenierung enorme Belastungen für das menschliche Individuum darstellen; das Trauma wird immer wieder emotional neu erlebt. Der oder die Traumatisierte kann physisch nicht aus der Situation fliehen, also passiert dies auf psychischer Ebene – ein emotionaler Ausnahmezustand ist die Folge davon. Diese Ausnahmesituation kann zu einer Überreaktion führen, die durch die Aktivierung von Überlebensmechanismen ausgelöst wird und sich beispielsweise durch Müdigkeit, Gefühlslosigkeit oder die Spaltung der Persönlichkeit äußert. Es kann angenommen werden, dass Abwehrmechanismen gut für die traumatisierte Persönlichkeit sind, da diese eine Art Überlebensstrategie ist. Auf der anderen Seite muss beachtet werden, dass dieses suspekte Handeln auch Beziehungen belastet. Eine Wiederholung des Verhaltens führt dazu, dass noch mehr Schrecken verbreitet wird, was wiederum korrigierende Erfahrungen und das Erlernen von Verhaltensweisen, die niemandem schaden, verhindert. Das suspekte Handeln des Individuums setzt außerdem die Erwartung von schlechten Reaktionen auf das unerwünschte Verhalten voraus. Der traumatisierte Mensch schematisiert

seine Umwelt bezüglich verschiedener Faktoren und jene wird als unsicher, riskant, nicht vertrauenswürdig, gefährlich und als ein Ort, an dem man sich nicht wohlfühlen kann wahrgenommen, was wiederum zur Folge hat, dass die Person nur eine beeinträchtigte Beziehungsfähigkeit besitzt. Aber auch in der Entwicklung ihres positiven Selbstwertes und der Erfahrungshorizont eingeschränkt ist. Um in einer durch das Trauma negativ wahrgenommenen Welt zu überleben, entwickelt der Mensch eine Strategie, durch die der Schaden durch Flashbacks, Abwehrmechanismen und Re-Inszenierung möglichst minimal bleibt. Wie wichtig diese kognitive Bewältigung ist, zeigt das Körpergedächtnis und die Abwehrmechanismen. Sicher ist jedoch, dass ein Trauma sich nicht von alleine auflöst; es kann nur durch das Verstehen der Situation oder das Entwerfen neuer geistiger Muster überwunden werden (vgl. Weiß 2011, S.66f). Traumatisierte Persönlichkeiten unterliegen enormen Stress und Angst, wodurch teils manipulative Muster entwickelt werden, die das Überleben sichern sollen. Diese Verhaltensweisen werden oftmals ohne nähere Betrachtung fälschlich als Störung des Sozialverhaltens, Aggressivität, Boshaftigkeit oder Faulheit konnotiert. Zu den häufigsten traumakompensatorischen Verhaltensweisen gehören:

- *Lügen*: dient dazu, das Gefühl der eigenen Wertlosigkeit zu vermindern. Auch kann das Lügen als Folge der Angst vor der Reaktion des Gegenübers auf das Fehlverhalten des betroffenen Menschen auftreten.
- *Maskierungsgefühle*: sind eigenmanipulativ und beschreiben Gefühle, welche die eigentlichen Gefühle gut überspielen, um die ursprünglichen eigenen und viel schlimmeren Emotionen nicht aushalten zu müssen.
- *Wut*: meistens auf Bezugs- bzw. Vertrauenspersonen. Wut ist ebenfalls eigenmanipulativ und hat den Zweck, die Traurigkeit über gesammelte Erfahrungen leichter zu verkraften. Beispielsweise ist die Wut aufgrund des Zwingens zum Schulbesuch leichter zu ertragen als die Angst vor dem Schulbesuch.
- *Vermeiden von Situationen*: Alle Situationen und Emotionen, die an eine traumatisierende Situation erinnern, werden versucht zu vermeiden, da durch diese Erinnerungen die Kontrolle über sich selbst oftmals verloren geht. Der Mensch schützt sich somit vor überwältigenden Gefühlen. Ein Beispiel dafür wäre das Vermeiden von körperlichen Kontakt bei sexuell missbrauchten Kindern und Jugendlichen.
- *Angstbeseitigung*: dient dazu, dass die Angst vor dem Tod nicht mehr wahrgenommen wird. Es wird alles getan, um das Überleben zu sichern. Äußern kann sich diese Angstbeseitigung durch Kampf, Flucht oder Totstellen.
  - Der *Kampf* äußert sich dabei oft als imponierendes Verhalten wie das Beschimpfen, Bedrohen, Angreifen des Gegenübers, aber auch das Zerstören von Gegenständen.

- Die *Flucht* zeigt sich durch Weglaufen, durch das Beschweren, wie schlecht und ungerecht man behandelt wird, aber auch das Provozieren von Konflikten, um sich seinen Verpflichtungen zu entziehen.
- Das *Totstellen* hat den Zweck, möglichst unsichtbar zu sein. Dies äußert sich in der Praxis durch das Sich-Dumm-Stellen, um keinen Anforderungen gerecht zu werden.
- *Vermeidungsmethode*: dient dazu, gewisse Gefühle, beispielsweise die der eigenen Wertlosigkeit, zu vermeiden. Im pädagogischen Alltag tritt diese meist durch das Ändern des Themas auf, durch das Anwenden von Methoden der Angstbeseitigung, aber auch durch heftige Argumentationen.
- *Anstrengungsverweigerung*: hat den Zweck, die Überforderung und somit die Hilflosigkeit zu vermeiden. Die Überzeugung Nichts selbst schaffen zu können spielt hier eine wesentliche Rolle. Kritik von außen kann von den Betroffenen dadurch entschärft werden, indem die betroffenen jungen Menschen sich immer wieder vor Augen halten können, dass sie es geschafft hätten, wenn sie nur wollten.
- *Kontroll- und Machtstrategien*: haben den Zweck, Gefühle der Ohnmacht zu beseitigen, die meist in den traumatisierenden Situationen erlebt wurden. Das Verhalten der erziehenden Instanz wird demnach versucht, so zu gestalten, wie es dem abgeleiteten Selbst-, Menschen- und Weltbild entspricht. Sie wird provoziert, um sich den traumatisierten Menschen gegenüber aggressiv, abwertend, verletzend oder gleichgültig zu verhalten. Die negativen Konsequenzen daraus sind für den traumatisierten jungen Menschen weniger bedeutend als die Sicherheit, die aus der gewohnten Situation entsteht.
- *Suchtmittelmissbrauch*: Alkohol und Drogen haben eine Wirkung, die Spannung aus dem jungen Menschen nimmt, vieles scheint leichter ertragbar zu sein. Der Einfluss von Suchtmitteln wirkt beruhigend, hellt die Stimmung auf, aktiviert, lässt vergessen, fördert aggressive Verhaltensweisen und löst vor Angst (vgl. Baierl 2016, S.37ff.).

### 2.5.5 Traumapädagogik

Als Traumapädagogik beschreibt man den professionellen Umgang mit jungen Menschen, die eine traumatisierende Situation erlebt haben. Die Erkenntnisse über Traumata werden genutzt, um die betroffenen Personen optimal zu fördern und ihnen so eine Hilfestellung zu bieten, um ein Trauma zu überwinden. Die Traumapädagogik beinhaltet Konzepte zur Arbeit mit traumatisierten Menschen. Die Voraussetzung für die Arbeit mit diesen belasteten Individuen sind der geschützte Raum und die Unterstützung bei der Selbstbemächtigung, wobei dies Be-

standteile der Traumabearbeitung sind, die in den nächsten Kapiteln näher beschrieben werden. Ein zentrales Element der Traumapädagogik ist die Haltung der Bezugspersonen gegenüber dem traumatisierten jungen Menschen (vgl. Weiß 2011, S.89f).

### 2.5.6 Traumabearbeitung

Die Traumabearbeitung umfasst, je nach Art des Traumas, zum einen Erinnerungsarbeit und zum anderen die Wiederherstellung von materiellen Strukturen, beispielsweise bei einer Naturkatastrophe. Bei der Traumabearbeitung geht es darum, die Rolle des Opfers zu wechseln und die Haltungen zu verändern, welche durch die traumatische Erfahrung entstanden sind, wie beispielsweise den Vertrauensverlust, die Ablehnung von Beziehungen und vieles mehr. Der Fokus liegt hierbei auf der gelungenen Auseinandersetzung mit den erschwerten Lebensbedingungen und auf der Findung, Nutzung beziehungsweise der Erstellung von Ressourcen, die auf langfristige Sicht Schäden des Kindes oder des jugendlichen Menschen verhindern können. Dazu gehören unter anderem materielle Ressourcen, aber auch persönliche, soziale oder professionelle Ressourcen. Optimalerweise entsteht durch die Traumabearbeitung bei der betroffenen Person das Gefühl in einer kontrollierbaren Umwelt zu leben (vgl. Weiß 2011, S.90f.). Für die Traumabearbeitung unabdingbar und wesentlicher Bestandteil der Traumapädagogik ist die Sicherheit. Ziel ist es also, dass sich traumatisierte Kinder und Jugendliche sicher fühlen, was erreicht werden kann durch:

- einen *äußeren sicheren Ort*, an dem keine Gefahren drohen. Die Umwelt wird von traumatisierten jungen Menschen oft als gefährlich erlebt. Voraussetzungen für den äußeren sicheren Ort sind Orte, an denen die Grundbedürfnisse erfüllt werden, das Vorhandensein möglichst vieler Resilienzfaktoren und möglichst weniger Risikofaktoren, Menschen, bei denen man sich geborgen und sicher fühlt, eine Wohlfühlatmosphäre, Vorhersehbarkeit, sowie Transparenz, Berechenbarkeit und Kontrollierbarkeit von Situationen, inklusive Mitbestimmungsrecht, aber auch pädagogische Unterstützung in der optimalen Versorgung, Stärkung und Förderungen der eigenen persönlichen Fähigkeiten und der Erlernung neuer Werte.
- *Bezugspersonen*, die verlässlich sind, gute Beziehungen bieten und Gefahren abwehren. Die Bezugspersonen sollten als unterstützend in allen möglichen Herausforderungen wahrgenommen werden. Diese personale Ressource kann eine einzelne Person, aber auch mehrere Personen beziehungsweise Gruppen sein.
- *Vertrauen in sich selbst*, Herausforderungen und Anforderungen gut bewältigen zu können. Der betroffene junge Mensch soll sich nicht mehr als hilfloses, ausgeliefertes und gefährdetes Opfer sehen, sondern das Gefühl haben, sich selbst schützen zu können, stark und wertvoll zu sein.

- *Spirituelle Sicherheit* in Form des Glaubens oder eine höhere Macht, die dem Menschen als schützende Instanz dient und auch in das Leben eingreifen kann. Dies kann der stärkste Resilienzfaktor sein, denn in dem Fall fürchten betroffene Personen keine äußeren Gefahren mehr. Die WHO beschreibt die spirituelle Gesundheit als wesentlichen Bestandteil der körperlichen Gesundheit.
- *Der innere sichere Ort* durch das Ausblenden von bedrängenden gefährlichen inneren Bildern und der mögliche Rückzug an einen inneren sicheren Ort durch die Dissoziation. Dieser Ort wird in bedrohlichen Situationen aufgesucht, kann jederzeit wieder verlassen werden und gewährt die Kontrolle über Situationen und Gefühle (vgl. Baierl 2016, S.56ff.).

### 2.5.7 Aufgaben der Pädagogik

Wie bereits erwähnt, sind rund 75% aller fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen in Deutschland und in der Schweiz traumatisiert, was enorme Anforderungen und Belastung für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet. In früheren Kapiteln wurde bereits beschrieben, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche Strategien anwenden, um in der als gefährlich wahrgenommenen Umwelt zu überleben. Dies wiederum überfordert meist die Fachkräfte, die oftmals aus der Bewältigung von Traumata in der Ausbildung ausgenommen sind, aufgrund mangelnder traumapädagogischer Ausbildung in vielen Fällen und kann tragische Folgen für die betroffenen jungen Menschen haben. Die Pädagogik ist darauf spezialisiert, auf Symptome zu reagieren, jedoch die Ursachen sowie die Re-Inszenierung, die Re-Traumatisierung, aber auch Schäden werden meistens nicht erkannt. Die oftmals unverständlichen und inakzeptablen Verhaltensweisen werden als nicht tragbar konnotiert. Die Folge daraus ist, dass die traumatisierten Personen, aufgrund ihrer Überlebensstrategien und der positiven Absicht ihren Lebensmittelpunkt, des Öfteren wechseln müssen, was nicht im Sinne des im vorherigen beschriebenen sicheren Ort ist. Sowohl die Bezugspersonen werden gewechselt, als auch der vermeintliche sichere Ort ist nun nicht mehr sicher. Problematisch ist außerdem, dass die Therapien oftmals von der Gebietskrankenkassa übernommen werden, diese achtet jedoch nicht auf die Methode, sondern rein auf die Symptombekämpfung. Dennoch sind sich Fachärzte einig, dass eine pädagogische Hilfestellung bei der Korrektur traumatischer Erfahrungen sehr sinnvoll und wertvoll sein kann, denn sie eröffnet viele Chancen. Das traumapädagogische Handeln ist also in stationären Einrichtungen ein unabdingbares und unvermeidliches Faktum und verlangt sowohl gewisse Grundhaltungen, als auch verschiedenste Aufgaben im Bereich der Unterstützung bei der Entwicklung von Selbstbemächtigung, dem Selbstverstehen, der Selbstwahrnehmung, der Selbstregulation, der Selbstwirksamkeit, des Bewusstseins über mögliche Problemfelder und des sicheren Orts (vgl. Weiß 2011, S. 85ff.). Eine Aufgabe, die Thiersch (2007) nennt, ist die Prävention. Darunter versteht man im traumapädagogischen

Kontext das Erschaffen eines sicheren und stabilen Umfeldes, in dem sich kein schwieriges Verhältnis entwickeln kann oder entstehende schwierige Verhältnisse aufgefangen und verhindert werden können. Es müssen stabile und gesunde Lebensverhältnisse geschaffen werden. Dazu braucht es Strukturen, die sicher und belastbar sind, in denen ein normales Leben möglich ist und Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch Entfaltungsmöglichkeiten und Möglichkeiten zur Veränderungen geboten werden. Es braucht ein gutes und attraktives Angebot an Beratung und Unterstützung in schwierigen und überfordernden Situationen, aber auch Achtsamkeit und den Blick auf die biografischen Erfahrungen eines Kindes oder eines jugendlichen Menschen, das oder der sich nicht so verhält, wie es gewünscht wird. In der Arbeit mit der betroffenen Person geht es darum, ihre Lebensbedingungen und Lebenskompetenzen zu stärken und zu fördern, damit diese selbstständig, umgangsfähig und fähig ist, ihr Leben umzugestalten (vgl. Thiersch 2007, S.6ff.). Eine Aufgabe, die eine Pädagogin oder ein Pädagoge in einer stationären Einrichtung hat, ist es, dass sie oder er eine Umgebung schafft, die der junge Mensch auch selbst gestalten kann, beziehungsweise sich in Entscheidungen oder in die Gestaltung einbringen können, auch Partizipation genannt. Dies ist beispielsweise möglich, indem Entscheidungen betreffend der Aufstellung von Hausregeln, der Tagesstruktur oder auch der Hilfeplanung nicht ohne die betreute Person stattfinden. Dies führt dazu, dass ein Verständnis für die Wahrnehmung und Einhaltung der Regeln und Rechte der anderen Personen entwickelt wird. Der wichtigste Bestandteil in der Partizipation ist die Hilfeplanung, da so erlernt wird, dass die eigenen Wünsche und Bedürfnisse formuliert werden können und auch gehört und ernstgenommen werden (vgl. Andreae de Hair/Bausum 2013, S.115ff.). Des Weiteren vermitteln pädagogische Fachkräfte Freude und Spaß an der pädagogischen Arbeit und zeigen dem jungen Menschen damit, dass das Umfeld des meist durch negative Sozialisation geprägten Menschen nicht nur negativ, gefährlich und ernst ist. Das gemeinsame Lachen und Spaß haben ist ein wichtiger Faktor zum Aufbauen einer Beziehung oder zum Schaffen von Nähe und Vertrauen. Ziel davon ist es, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, dass es jemanden gibt, der Halt gibt und sie nicht aufgibt (vgl. Bruchholz/Tscherny 2016, S.145f.). Die Kommission der Volksanwaltschaft (2017) führt regelmäßig Untersuchungen in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe durch und stößt immer wieder auf problematische Sanktionsmittel, die nicht zeitgemäß sind. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, ein heilsames Umfeld und heilsame Bedingungen für junge Menschen, die Benachteiligungen in ihrer Entwicklung erfahren, zu schaffen, um ihnen die bestmögliche professionelle Unterstützung zukommen zu lassen, um sie trotz der Einschränkungen gut zu fördern. Dazu gehört, dass die jungen Menschen Wertschätzung, Anerkennung, Sicherheit und ein berechenbares Umfeld erfahren, sowie das Gefühl, dass sie gehört, verstanden und auch gehalten werden. Traumatisierte Kinder und Jugendliche sind als Individuen zu betrachten und zu behandeln, die Situation muss individuell eingeschätzt und darauf reagiert werden. Starre Sanktionsmittel

sind ein Hinweis darauf, dass die pädagogischen Fachkräfte mit der Situation überfordert sind, über Fortbildungen kann hier hingegen angeköpft werden. Die Volksanwaltschaft (2017) rät, dass Sanktionen nur dann eingesetzt werden, wenn die Situation sorgfältig durchdacht wurde, da Strafen ein sehr sensibler Teil der pädagogischen Arbeit sind. Wenn sanktioniert wird, sollte dies nur dann gemacht werden, wenn die Maßnahme zeitlich unmittelbar mit dem falschen Verhalten zusammenhängt. Dabei sind entwürdigende Strafen absolut nie zu rechtfertigen und zu unterlassen (vgl. Volksanwaltschaft 2017, S.30f.).

### 2.5.7.1 Grundhaltung

*„Pädagogik ist vor aller Methodik eine Frage der Haltung“ (vgl. Baierl 2016, S.47).*

Grundsätzlich gilt, dass die Kinder und Jugendlichen als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelt gesehen und wertgeschätzt werden (vgl. Koten 2018, S.88). Das traumapädagogische Arbeiten erfordert das Arbeiten der Pädagoginnen und Pädagogen an sich selbst, was sowohl Selbsterfahrung, als auch Selbstreflexion erfordert. Dies bedeutet, dass die Fachkraft dem fremduntergebrachten Individuum im Dialog begegnet. Das Gegenüber ist demnach kein Objekt des beruflichen Handelns, sondern ein Mensch, der eigene Sichtweisen hat und das gleiche Recht hat auf der Welt zu sein, wie die Fachkraft selbst. Lang und Lang (2013) beschrieben zwei unterschiedliche Arten der Haltungen:

1. <u>Art der Haltung</u>	2. <u>Art der Haltung</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aushalten; das Auftreten und das Erscheinungsbild der pädagogischen Fachkräfte anzusprechen</li> <li>- Aufgabe der Fachkraft: Ein Vorbild, Modell, Anker für junge Menschen zu sein, die Überlebensstrategien entwickelt haben, die aber in den neuen Lebensräumen, wie beispielsweise in einer Wohngemeinschaft zum Überleben nicht mehr notwendig sind, die Beziehungen oder das Zusammenleben bedrohen und somit nicht tragbar sind. Hier ist es nötig, dem betroffenen belasteten Menschen einen anderen Weg ‚nach vorne‘ zu zeigen, der bisher unbekannt war.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einstellungen; Geisteshaltungen</li> <li>- Aufgabe der Fachkraft: Hier ist es wichtig, dass das Ohnmachtsgefühl des Schützlings über die Vermittlung von Spaß und Freude an der pädagogischen Arbeit vermieden wird.</li> </ul>

**Tabelle 2: Arten der Haltungen**



Diese zwei Arten der Haltungen sind jedoch unzertrennbar miteinander verbunden und beziehen sich aufeinander. Dies bedeutet, dass die Handlungsintention der Pädagogin oder des Pädagogen sich auf die Sicht der Fachkraft auf die Welt beziehen. Daraus entstehen Reaktionen. Des Weiteren gilt es, gewisse Grundhaltungen einzunehmen, wie die des guten Grundes, der Wertschätzung, der Partizipation, der Transparenz und die der Freude und Spaß (vgl. Lang/Lang 2013, S.106f.). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Haltungen als Orientierungen der Werte und des Handelns die Regeln ersetzen (vgl. Koten 2018, S.93).

#### **2.5.7.1.1 Annahme des Guten Grundes**

Die Annahme des guten Grundes wird in den traumapädagogischen Standards als wesentlicher Hauptaspekt in der Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen wahrgenommen und wird als ‚traumalogisches Verhalten‘ verstanden. Das Verhalten des jungen Menschen, welches oftmals als unverständlich und inakzeptabel erlebt wird, ist ein Regulierungsversuch, um dem Stress und der massiven Belastung durch die ständige Aktivierung des Panik- und Fluchtsystems entgegenzuwirken. Die betroffenen jungen Individuen sind durchgehend irgendeiner Form von Schmerz ausgesetzt, er handelt lösungsorientiert und für ihn logisch und entwickelt sich diesbezüglich durch die Erfahrungen weiter. Das menschliche Hirn versucht sich an die Gegebenheiten der Natur anzupassen und entwickelt gebrauchtsabhängige Muster, die entweder positiv oder negativ von der Umwelt verstärkt werden, bei traumatisierten Menschen ist eher zweiteres der Fall (vgl. Lang/Lang 2013, S. 107f.). Das Verhalten jedes Menschen liegt immer einer positiven Absicht zu Grunde, oftmals ist dies bei traumatisierten Menschen das schlichte Überleben. Dies anzuerkennen, zu würdigen und die positive Absicht dahinter damit zu verbinden stellt eine Herausforderung für die Fachkräfte dar, welche aber viele Möglichkeiten eröffnen können, die ohne diesen Hintergedanken Grenzen sein könnten (vgl. Baierl 2016, S.49). Wichtig bei der Annahme des guten Grundes ist es außerdem, das unerwünschte Verhalten als ‚normales und logisches Verhalten auf eine unnormale Lebenssituation‘ zu verstehen. Die enorme Leistung, welche hierbei erbracht wird, muss ebenfalls wertgeschätzt, anerkannt und beachtet werden. Das nicht erwünschte Verhalten kann erst dann geändert werden, wenn das Individuum sich glaubhaft sicher ist, dass es vor den Gefahren sicher ist, die es zu dem Verhalten treiben. Dazu ist ein berechenbares und sicheres Lebensumfeld notwendig, in dem sich berechenbare und gewaltlose Bezugspersonen anbieten. Dazu braucht es Fachkräfte, die erkundungsfreudig sowie beziehungsbereit sind und die fremduntergebrachten Personen als Expertinnen und Experten ihres eigenen Lebens wahrnehmen. Die Arbeit mit dem jungen traumatisierten Menschen soll sich als Weg gestalten, auf dem es gilt, die Gründe für ein inakzeptables Verhalten zu finden, diese Gründe sowie das daraus resultierende Verhalten anzunehmen und das Gefühl zu geben verstanden zu werden, sowie die Möglichkeit das eigene Handeln zu verstehen und zu reflektieren. Hierbei kann es hilfreich sein, wenn sich das pädagogische Team mit den möglichen Gründen befasst, um die Hintergründe deutlicher zu

gestalten. Optimalerweise entsteht dadurch ein Verständnis für das Verhalten und es findet keine Symptombekämpfung durch Strafen oder das Wegnehmen von Dingen statt, sondern die Chance an den Ängsten, Nöten, Bedürfnissen, aus denen die verschiedenen Muster entstehen, gemeinsam zu arbeiten. Der Beginn der Problembekämpfung sieht demnach so aus, dass der junge Mensch versorgt wird und anstelle ihm die Zuwendung zu entziehen die Lebensleistung gewürdigt statt herabgesetzt wird. Der Ausgangspunkt der Arbeit sollte hierbei die Frage sein, was in der Vergangenheit des jungen Individuums passiert ist, wie die Verbindung zur Gegenwart aussieht und welche alternativen Handlungsmöglichkeiten es gibt (vgl. Lang/Lang 2013, S.107ff.). Die Annahme des guten Grundes ist jedoch nicht damit vergleichbar, sich etwas ‚schön zu reden‘; wenn ein inakzeptables Verhalten eine Straftat darstellt, wird diese dennoch juristisch geahndet (vgl. Baierl 2016, S.49). Die Grundlage für eine sinnvolle Lern- und Entwicklungsförderung ist es, dass nicht akzeptables Verhalten durch die Wiedergutmachung oder die logische Konsequenz spürbar wird. Die Maßnahmen müssen hierbei jedoch unbedingt begründet werden, um so Klarheit und Authentizität zu bewirken. Es soll verstanden werden, warum das Verhalten nicht akzeptabel war. Weniger wirksam sind hierbei Maßnahmen, die auf Regelkonstrukten basieren und auch so begründet werden. Die Transparenz der Entscheidungen spielt eine wesentliche Rolle in der Maßnahmensetzung, da die jungen traumatisierten Menschen oft die Unberechenbarkeit in den Familien oder in ihrer Vergangenheit erlebt haben. Die Begründung und der gute Grund der Pädagogin oder des Pädagogen steigert somit die Einschätzbarkeit in Entscheidungen, sowie das Vertrauen zur Bezugsperson und den Glauben an den sicheren Ort (vgl. Lang/Lang 2013, S. 111f.).

#### **2.5.7.1.2 Wertschätzung**

Die Wertschätzung des Gegenübers, der Geschichte, der Lebenseinstellung und der Lebenswelt, sowie der Anerkennung dessen, was ist, ist die Grundlage jeder Begegnung auf pädagogischer Ebene. Traumatisierte junge Menschen haben oft die Wertschätzung sich selbst gegenüber verloren. Die meisten haben erfahren, dass nicht wertschätzend gehandelt wurde, manche sind zum Täter geworden, was wiederum auf Ablehnung stößt, und viele wurden von einer pädagogischen Unterstützungsmaßnahme in die nächste geschickt, was gleichermaßen nicht wertschätzend ist (vgl. Baierl 2016, S.47). Das Verhalten eines Menschen ist oftmals keine individuelle Strategie des eigenen Verhaltens, sondern hängt von den inneren Werten und der Einstellung des Individuums ab. Die Wertschätzung eines Menschen sollte zweckfrei sein, ganz im Sinne des christlichen und humanistischen Weltbildes, und davon ausgehen, dass das Handeln des Menschen situationsabhängig ist, und an die Situation bestmöglich angepasst ist. Eine ganz große Rolle bei der zwischenmenschlichen Wertschätzung spielt hierbei das Zeigen von Respekt, Fairness und Freundlichkeit, denn nur, wenn ein Mensch sich angenommen und verstanden fühlt, empfindet er sich auch wertgeschätzt. Von anderen Personen wertgeschätzt zu werden ist in unserer leistungsorientierten Gesellschaft eine Grundlage für

einen gesunden Selbstwert. Dieser hängt von der Selbstakzeptanz ab, die nur gegeben sein kann, wenn man sich von anderen Individuen auch akzeptiert fühlt. Kinder und junge Menschen bewerten sich selbst meist im Vergleich mit anderen gleichaltrigen Personen, aber auch über Rückmeldungen von außenstehenden Persönlichkeiten. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche eine ermutigende und wertschätzende Umgebung erleben, um sich selbst auch akzeptieren zu können und somit einen gesunden Selbstwert entwickeln zu können. In der traumapädagogischen Praxis ist Wertschätzung eine der wichtigsten Grundhaltungen und äußert sich durch die Betrachtung, dass jede Reaktion eines traumatisierten jungen Menschen eine natürliche Reaktion auf eine unnatürliche Stresssituation ist; dies wird auch so mit dem heranwachsenden Individuum reflektiert. Die Voraussetzung, dass Wertschätzung seitens der pädagogischen Fachkraft übermittelt werden kann, ist, dass sich die Fachkraft selbst akzeptiert und annimmt. Dafür muss eine Wohlfühlumgebung in der Arbeit geschaffen werden. Auch die Neurobiologie spricht davon, dass die Wertschätzung und die Kooperation der Beteiligten bedeutsame Erfolgsfaktoren sind, um ein Subjekt zu motivieren (vgl. Weiß/Schirmer 2013, S.112ff.). In der existenziellen Pädagogik steht der Mensch als Ganzes im Mittelpunkt. In der existenziellen Erziehung wird das Ziel der Erziehung darin gesehen, dass der junge Mensch einen Selbstwert und Authentizität erlangen kann, um im zukünftigen Leben selbstbestimmt, mündig, weltoffen und vieles mehr zu sein. Die Grundlage dafür ist, wie auch in den Grundmotivationen des Menschen formuliert, dass das Individuum ‚Selbst sein darf‘, also die absolute Wertschätzung der Person des zu-Erzehenden (vgl. Waibel 2017, S.178).

### **2.5.7.1.3 Partizipation**

Die Partizipation ist ein Faktor, den traumatisierte Kinder und Jugendliche in ihrem Herkunftssystem nur selten erfahren haben. Oft wurde über sie hinweg entschieden oder gehandelt. Umso wichtiger ist die Beteiligung der traumatisierten jungen Menschen für die seelische Gesundheit. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es daher, wie bereits erwähnt, ein partizipatives Umfeld zu schaffen. Dies ist umso wichtiger, da die meisten traumatisierten jungen Personen in ihrer Vergangenheit die Erfahrung machen mussten, dass sie fremdbestimmt leben müssen. Daraus resultieren ein Ohnmachtsgefühl und eine Art Erstarrung. Sie lernten damit, dass sie handlungsunfähig und ungenügend sind und fühlen sich isoliert sowie ausgegrenzt. Um hier traumakorrigierend arbeiten zu können ist es unabdingbar, dass die jungen Subjekte die Erfahrung machen, dass sie autonom, kompetent und zugehörig sind. Die Grundvoraussetzung, um diese Erfahrungen sammeln zu können, ist die Transparenz in allen Sachverhalten und einrichtungsinterne Partizipationsmöglichkeiten. Dies ist insofern eine gute Lösung für das Zusammenleben der Einrichtungsbewohner, da Kinder und Jugendliche die Regeln, welche sie befolgen sollen, verstehen sollen und müssen, um diese auch zu befolgen. Dabei muss eine gute Balance gefunden werden; der fremduntergebrachte Mensch darf

dadurch nicht überfordert werden. Dies erfordert ein enormes Maß an Empathie, Geduld und Beharrlichkeit seitens der erziehenden Instanz. Für die Entwicklung traumatisierter Personen ist es auch wichtig, dass sie die Erfahrung machen, dass ihre Kritik oder ihre Vorschläge auch gehört und berücksichtigt werden. Dies führt dazu, dass der betroffene Mensch Selbstwirksamkeit und Kompetenz erlebt (vgl. Andreae de Hair/Bausum 2013, S.115ff.).

#### **2.5.7.1.4 Transparenz**

Ein Trauma passiert immer unvorhersehbar und plötzlich. Die Vergangenheit von traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist von unberechenbaren und willkürlichen Ereignissen und einem beliebigen Umgang mit familiären und alltäglichen Strukturen gekennzeichnet. Aus der Willkür resultieren ein Ohnmachtsgefühl und das Gefühl, der Unberechenbarkeit ausgesetzt zu sein. Oftmals findet sich in den Familien auch keine stabilisierende und entwicklungsfördernde Versorgungsstruktur wieder. Meist sind es die älteren Kinder, welche die jungen Geschwister verpflegen. Stattdessen wird in den Herkunftssystemen oft die hierarchiebedingte Macht missbraucht, die Verantwortung auf die schwächsten Mitglieder abgeschoben, mit Gewalt agiert und Vernachlässigung steht an der Tagesordnung. Aus diesem Grund ist die Transparenz vor allem in den Bereichen der Kommunikation und der Alltagsabläufe ein wichtiger Bestandteil in der traumapädagogischen Praxis. Denn diese macht aus unberechenbaren Situationen berechenbare Situationen und schafft somit Sicherheit, was wiederum Spannung nimmt und somit den Stress durch die ständige Flucht-/Kampfbereitschaft oder auch der Erstarrung nimmt oder zumindest verringert (vgl. Wahle/Lang 2013, S.118f.).

#### **2.5.7.1.5 Freude und Spaß**

Die Freude und der Spaß an der traumapädagogischen Arbeit ist, sowohl von der Seite des pädagogischen Fachpersonals, als auch von der des traumatisierten jungen Menschen, zu betrachten. Die Fachkraft muss Spaß und Freude an der Arbeit mit den vorbelasteten jungen Charakteren haben, denn sind Bezugspersonen belastet oder gestresst, überträgt sich das auch auf die Bewohnerinnen und Bewohner, welche wiederum versuchen, sich anzupassen, um die Betreuerinnen und Betreuer nicht noch mehr zu belasten. Dadurch entsteht ein Druck in den jungen Menschen, der die Möglichkeiten in der Entwicklung der Persönlichkeit negativ beeinflusst. Daher ist es umso wichtiger, die Freude und den Spaß an der Arbeit zu vermitteln, mit den fremduntergebrachten Individuen gemeinsam Spaß zu haben und zu lachen. Dies fördert die Nähe und das Vertrauen, aber auch den Optimismus, den Glauben ans Gute und das Miteinander glaubhaft zu vermitteln (vgl. Lang 2013, S.124). Traumatisierte Kinder und Jugendliche erlebten in ihrer Vergangenheit oftmals eine negative Sozialisation und nehmen die Welt und ihr Umfeld als gefährlich und nicht vertrauenswürdig wahr. Daher ist es notwendig, im pädagogischen Setting Freude und Spaß zu vermitteln, um der vorbelasteten Person zu zeigen, dass nicht das ganze Leben aus Gefahr und Ernst besteht. Aus der Hirnforschung

ist bekannt, dass das menschliche Individuum in der Lage ist, Empathie, Freude, Begeisterung, Mut, Hoffnung, Optimismus und viele weitere positive Emotionen sein Leben lang zu erlernen, auch wenn es in der Vergangenheit nicht in Berührung mit gerade diesen gekommen ist. Eine sehr wertvolle Rolle spielt hierbei die Beziehung zwischen den Erziehenden und zuerziehenden Personen sowie die Vermittlung von Freude an der Arbeit, die den meist traurigen, von Wut und Verzweiflung geprägten Alltag erhellen. Die Kinder und Jugendlichen müssen in diesem Setting lernen, dass sie wertvoll sind, dass es jemanden da ist, der Halt gibt und dass sie auch angenommen und gehalten werden können, schlicht, nicht aufgegeben werden (vgl. Bruchholz/Tscherny 2016, S.145f.). Die Bindungstheorie geht davon aus, dass Menschen gut lernen, wenn sie sich wohl, sicher und angenommen fühlen. Durch die Freude, die durch eine gute Beziehung entsteht, wird die Lernbereitschaft im Hirn aktiviert. Ein optimistisches Gefühl entsteht, in der das Individuum das Gefühl hat, dass gewisse Abläufe Spaß machen. Kinder und Jugendliche, die ein traumatisches Erlebnis in ihrer Vergangenheit hatten, fehlte es in ihrer Geschichte meist an empathischen, unterstützenden und feinfühligem Bezugspersonen. Daraus resultiert die Schwierigkeit, Gefühle von anderen und von sich selbst, richtig wahrzunehmen. Die betroffenen Personen fühlen sich meist in Gefühlen der Ohnmacht, der Angst oder des Schams erstarrt und fokussieren ihre Gedanken und Wahrnehmungen größtenteils, wodurch sich die Diversität der Gedankengänge, aber auch die Wahrnehmungsfähigkeit einschränkt, was wiederum verhindert, dass lösungsorientiert gehandelt und entschieden werden kann. Dies wirkt sich negativ auf die Leistungsfähigkeit des Menschen, auf die positive Entwicklung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, aber auch auf die Entwicklung von resilienzfördernden Faktoren wie beispielsweise Mut oder den Glauben ans Gute aus. Dafür wird wiederum die Entwicklung von Angststörungen, Depressionen oder auch der Erschöpfung begünstigt. Aus diesem Grund ist oftmals bei schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen mit traumatischer Vergangenheit zu erkennen, dass die Schule gemieden wird und daher Schwierigkeiten in der Erbringung der schulischen Leistungen resultieren. Das gemeinsame Lachen erzeugt aus neurobiologischer Sicht die Serotoninausschüttung, welche Neurotransmitter sind, die stimmungsausgleichend, entspannend und lockernd für die Gesichtsmuskulatur wirken, aber auch für den Bauch und die Verdauung. Der Körper fühlt sich wohl. Daraus resultiert auch, dass die Gedanken sich positiv beeinflussen lassen, sie sind freier und offener; der junge Mensch ist dadurch in der Lage lösungsorientierter und kreativer zu denken. Diese positiven Erfahrungen haben den Zweck, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen des Menschen sich positiv entwickeln, die Folge davon sind bessere Leistungen und mehr Motivation etwas zu bewegen (vgl. Lang 2013, S.121ff.).

### **2.5.7.2 Pädagogische Unterstützung der Selbstbemächtigung**

Die Selbstbemächtigung ist laut Wilma Weiß (2011) ein zentraler Faktor in der Arbeit mit traumatisierten Mädchen und Buben. Unter Selbstbemächtigung versteht man, dass die traumatisierten jungen Menschen mit Unterstützung ihrer Bezugspersonen wieder erlernen, ein positives Selbstbild zu entwickeln, ihre eigenen Gefühle wieder zu regulieren sowie wahrzunehmen und somit ihr Leben gelingend gestalten können (vgl. Weiß 2011, S.120). Es geht hierbei darum, dass die betroffene Person ihr Handeln und ihre Gefühle selbst versteht und dass es einen guten Grund dafür gibt, warum auf die Weise gehandelt wird, wie gehandelt wird. Wenn dieses kognitive Selbstverstehen vorhanden ist, entlastet dies den Menschen, das Selbstvertrauen steigt durch das Wissen, dass das unnatürliche Verhalten einen natürlichen Grund hat (vgl. Weiß 2013, S.147f.). Die Selbstbemächtigung spielt in der traumapädagogischen Praxis eine tragende Rolle, da traumatisierte junge Individuen kein stabiles kohärentes positives Selbstbild haben und bewirkt somit im Optimalfall, dass der Körper wahrgenommen und auch angenommen wird. Insgesamt bestehen sehr gute Chancen die Traumatisierung nach einer Kindesmisshandlung auf diese Weise durch die Selbstbemächtigung zu heilen. Für die Selbstbemächtigung ist es unabdingbar, dass der betroffene Mensch bezüglich des Selbstverstehens gefördert wird; die Selbstregulation wird entwicklungsfördernd gestaltet. Dies trägt maßgeblich zur Korrektur von traumatischen Erwartungen bei (vgl. Weiß 2011, S.120f.). Selbstbemächtigung bedeutet also, sich selbst und sein Verhalten zu verstehen, die guten Gründe dahinter wahrzunehmen, Selbstakzeptanz sowie Gefühle zuzulassen und zu lernen, seine Emotionen und das Handeln zu regulieren (vgl. Weiß 2013, S.148). Die Selbstbemächtigung trägt dazu bei, dass Regeln eingehalten und verstanden werden. Dies bedeutet, dass Regeln in demokratischen Aushandlungsprozessen gemeinsam festgelegt werden, den Kindern und Jugendlichen auch das Gefühl vermittelt wird, in ihren Bedürfnissen ernstgenommen zu werden. Der sensible Umgang mit Grenzen, die traumatisierte Individuen meist in ihrer Vergangenheit als missachtet erlebt haben, trägt dazu bei, dass die jungen Menschen wieder lernen, Grenzen von anderen zu respektieren (vgl. Korten 2018, S.88).

### **2.5.7.3 Selbstverstehen/Selbstbewusstsein**

Das Selbstverstehen und das Selbstbewusstsein spielt in der Traumapädagogik eine große Rolle und ist die Grundlage für die Selbstbemächtigung. Oftmals haben traumatisierte Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen das Gefühl, anders zu sein, nicht dazuzugehören oder komisch zu sein. Ein negatives Selbstkonzept steht an der Tagesordnung. Das Selbstverständnis ist der erste Schritt zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts. Dabei geht es darum, zu verstehen, warum man als Person gewisse Verhaltensweisen zeigt, warum Verhaltensstrategien gezeigt werden, die andere Bewohnerinnen und Bewohner stören, was wieder-

rum von den verhaltensauffälligen Menschen bemerkt wird und somit zum negativen Selbstkonzept beiträgt. Die betroffenen Subjekte müssen sehen, dass das Verhalten logische Verhaltensweisen auf gesammelte Erfahrungen sind und diese vor weiteren Gefahren schützen sollen. Um das eigene Verhalten zu verstehen und auch zu akzeptieren braucht es eine einfühlsame und verlässliche pädagogische Fachkraft, die Verständnis zeigt und auch bestätigt, dass dieses Verhalten ‚normal‘ angesichts der Geschichte des betroffenen Menschen ist. Dies befreit die Betroffene oder den Betroffenen von Schuld und Scham. Verhalten, das sich selbst und auch anderen schadet, kann nur durch dieses Verständnis entgegengewirkt werden, indem gemeinsam nach Handlungsalternativen gesucht wird. Beim Selbstverstehen oder Selbstbewusstsein geht es also darum, das eigene Verhalten zu verstehen und die Entstehungsgeschichte damit in Verbindung zu bringen, ein Verständnis für die eigenen Verhaltensstrategien zu entwickeln, Handlungsalternativen zu finden, die ebenfalls ausreichen und um die Selbstbemächtigung, sprich die eigenen Emotionen und Handlungen, zu regulieren (vgl. Weiß 2011, S.121ff.).

#### **2.5.7.4 Selbstwahrnehmung**

Unter dem Begriff Selbstwahrnehmung versteht man das Wahrnehmen der eigenen Person, der Gefühle und der Wünsche. Für die Selbstwahrnehmung ist es wichtig und förderlich, den Gefühlen und Emotionen, wie beispielsweise der Wut, Raum zu geben; dies kann beispielsweise durch aggressionsabbauende Methoden, wie das Zerreißen von Zeitungen oder das Auslassen von Wut an einem Kissen erfolgen. Ein zentraler Punkt in der Selbstwahrnehmung ist die Unterscheidung zwischen Gefühlen und Empfindungen: Empfindungen sind hierbei innere Reize, die wahrgenommen werden müssen, wie beispielsweise Angst oder Aufregung. Gefühle hingegen sind die Wahrnehmung von Emotionen und Voraussetzung für die Selbstregulation (vgl. Weiß 2011, S.126ff.).

#### **2.5.7.5 Selbstregulation**

Die Selbstregulation beschreibt die Kontrolle über das eigene Erleben und Handeln. Eine Person, welche die Selbstregulierung beherrscht, schafft es, sich selbst zur Ruhe zu bringen; ein traumatisierter junger Mensch muss dies erst erlernen. Die Selbstregulation umfasst verschiedene Bereiche, wie beispielsweise den mentalen Umgang mit Gefühlen und Empfindungen, den körperlichen Umgang mit diesen, wie beispielsweise dem flachen Atmen, aber auch der selbststärkende Umgang mit Re-Inszenierungen und Flashbacks. Um dies zu erlangen ist es notwendig, die Trigger ausfindig zu machen, welche die jeweiligen Empfindungen und Gefühle auslösen, um so frühzeitig gegen Verhaltensstrategien vorzubeugen, wie beispielsweise durch Atemübungen oder Bewegungsstrategien. Auch eine ‚externe Regulation‘ ist möglich (vgl. Weiß 2011, S.130f). Die Selbstregulation ist ebenfalls ein Teil der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura, und besagt, dass der Mensch sich Ziele setzt, die dann zu Motiven werden und

weitere Handlungen anregen, um Befriedigung zu erlangen. In diesem Prozess werden die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten immer wieder neu bewertet (vgl. Stangl 2018, o.S.).

#### **2.5.7.6 Selbstwirksamkeit**

Unter der Selbstwirksamkeit versteht man, die Überzeugung eines Menschen auch schwierige Situationen meistern zu können, Einfluss auf die Umwelt haben zu können und auch für sich selbst sorgen zu können. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für das körperlich-seelische Wohlbefinden (vgl. Weiß 2011, S.133). Die Selbstwirksamkeitserwartung ist ein wesentlicher Teil der traumapädagogischen Arbeit und beschreibt den Glauben an die eigenen Kräfte, über die man verfügt, um schwierige Situationen meistern zu können (vgl. Stangl 2018, o.S.).

Studien zeigen, dass Menschen, die über gesunde Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, mehr Aufgaben meistern, motivierter sind und weniger gefährdet sind, an Angststörungen zu erkranken (vgl. Urton 2017, S.5f.).

#### **2.5.7.7 Mögliche Problemfelder**

In der Arbeit mit traumatisierten jungen Individuen kann es auch zu einigen Problemen für die pädagogischen Fachkräfte kommen, über die sich die Pädagoginnen und Pädagogen im Klaren sein müssen. Zwei wesentliche Gefahren sind die Übertragung und die Gegenübertragung beziehungsweise die Übertragung von Rollenerfahrungen, auf die in den nächsten Kapiteln eingegangen werden soll.

##### **2.5.7.7.1 Übertragung und Gegenübertragung**

Die Übertragung und die Gegenübertragung sind normaler Bestandteil von zwischenmenschlichen Beziehungen. Pädagogische Fachkräfte sind daher in stationären Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe auch mit den dynamischen Übertragungen, die aus traumatischen Erlebnissen entwickelt wurden, konfrontiert. Wichtig hierbei ist, dass diese Übertragung beziehungsweise die Gegenübertragung keine Chance in der pädagogischen Arbeit findet, da dies auch den Umgang mit Regeln und Grenzen beeinflusst (vgl. Koten 2018, S.89). Beim pädagogischen Fachpersonal muss das Bewusstsein geschaffen werden, dass traumatisierte Mädchen und Buben gerne ihre Übertragungsinhalte, die auf vergangenen Beziehungserlebnissen beruhen, auf das pädagogische Fachpersonal übertragen. Ein junger Mann, der beispielsweise eine schwierige Beziehung zu seinem Vater hatte, könnte dem männlichen Betreuer von Anfang an in feindlicher Gesinnung gegenübertreten, was das Arbeiten mit dem jungen Menschen erschweren würde. Daraus könnten Gegenübertragungsgefühle entstehen, was bedeutet, dass Handlungsweisen und Entscheidungen unüberlegt und impulsiv getroffen werden könnten, was kontraproduktiv für traumakorrigierende Erlebnisse wäre. Um dies zu vermeiden ist es notwendig, das Bewusstsein für diese Möglichkeit zu haben, diese im Hinterkopf zu bewahren, sie zu erkennen und entgegenwirken zu können. Es müssen Möglichkeiten ge-



funden werden, wie dem Kind oder dem jugendlichen Individuum ein sicheres Beziehungsangebot gemacht und auch angenommen werden kann. Der Übertragung beziehungsweise der daraus resultierenden Gegenübertragung kann entgegengewirkt werden, indem das Verhalten des jungen Menschen reflektiert und zugeordnet wird, aber auch durch das Erzeugen des Gefühls, dass die traumatisierte Person als Mensch wahrgenommen und akzeptiert wird, um so positive Beziehungserfahrungen möglich zu machen. Auch die Aktivierung der Freude, der Stabilität und der Fürsorglichkeit könnte korrigierend wirken und so positive Beziehungserfahrungen erzeugen (vgl. Lang 2013, S. 138f.).

#### **2.5.7.7.2 Übertragung von Rollenerfahrungen**

Traumatisierte Kinder und Jugendliche nahmen in ihrer Vergangenheit oftmals die Rolle des Opfers, des Täters oder des Retters ein. Oft kennen sie auch alle drei Rollen. In Krisensituationen kommt es vor, dass die traumatisierten jungen Menschen auf genau diese Rollen zurückgreifen und die alte Rolle des Opfers oder des Täters zeigen. Für Pädagoginnen und Pädagogen ergibt sich die Gefahr, dass sie in Situationen, die nicht gut reflektiert wurden oder auch im stressigen Alltag, ebenfalls diese Rolle des jugendlichen Individuums oder des Kindes einnehmen und somit ein Ohnmachtsgefühl in beiden beteiligten Parteien erzeugen, was auf Ablehnung, Verleugnung und Überheblichkeit stoßen kann. Die Rolle des Retters ist im traumapädagogischen Setting ebenfalls nicht förderlich, da die gutgemeinte Rolle im Gegenüber das Gefühl der Schwäche erzeugt und somit die Selbstwirksamkeitserwartung negativ beeinflusst. Es könnten aber auch im Gegenzug dazu Hoffnungen, Nähe und Verantwortungsgefühle entstehen, die auf Dauer nicht leistbar sind. Die Übertragungsinhalte der jungen Menschen sind meist Teil ihrer persönlichen Geschichte und zeigen den inneren Kontrollverlust beziehungsweise das Erleben von Not an. Um dies zu vermeiden ist es notwendig, dem fremduntergebrachten Charakter Sicherheit zu vermitteln und diese empfundene Not zu versorgen. Wichtig ist außerdem, dass Emotionen wie Bedrohung, Abwertung, Verunsicherung und viele mehr seitens der betreuten Persönlichkeiten ernst genommen, gehört und kommuniziert werden, um so sicher zu stellen, dass das Kind oder der jugendliche Mensch sich wahrgenommen fühlt (vgl. Lang 2013, S. 139f.).

#### **2.5.7.7.3 Überforderung**

Überforderung ist ein Faktum, das durch die andauernde Konfrontation mit Grenzsituationen resultiert. Wie bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben ist es so, dass traumatische Erlebnisse oft für Fachkräfte belastende Verhaltensstrategien hervorbringen, welche sich durch Aggressionen, Wutausbrüche oder inakzeptables Verhalten äußern. Problematisch wird dies dann, wenn das Verhalten von den Pädagoginnen und Pädagogen als persönlicher Angriff gegen die eigenen Kompetenzen verstanden wird (vgl. Weiß 2011, S.202f.).

### 2.5.7.8 Der Sichere Ort

In der traumapädagogischen Praxis sind die sicheren Orte wichtige Ressourcen, um traumakorrigierend arbeiten zu können. Hierbei unterscheidet man zwischen dem ‚inneren sicheren Ort‘ und dem ‚äußeren sicheren Ort‘ (vgl. Sprenger 2017, S.35):

- Der ‚*innere sichere Ort*‘ beschreibt einen Ort, der nur für das Individuum zugänglich ist, dessen Kontrolle unterliegt und jederzeit aufsuchbar ist. In diesem ist es möglich, alle inneren und äußeren Reize auszublenden (vgl. Baierl 2014, S.36).
- Der ‚*äußere sichere Ort*‘ beschreibt einen Ort, der frei von Gefahren ist und in dem Sicherheit und Geborgenheit erlebt werden kann. Dieser Ort ist unabdingbar für den inneren sicheren Ort, da dieser ohne den äußeren sicheren Ort nicht entwickelt werden kann und Traumata durch diesen selbst geheilt werden können. Der äußere sichere Ort verlangt einen Rahmen, in dem die Grundbedürfnisse des Menschen erfüllt werden, möglichst viele Resilienzfaktoren und möglichst wenige Risikofaktoren vorhanden sind, Bezugspersonen, die sicher, wertfrei und verlässlich sind, Transparenz, Vorhersehbarkeit und vieles mehr (vgl. Baierl 2014, S.3f.).

Ein Trauma setzt keine Traumafolgestörung voraus. Ein Drittel aller betroffenen traumatisierten Menschen führen trotz eines erlebten Traumas ein selbstbestimmtes und erfülltes Leben. Diejenigen, die zu dem Drittel zählen, erlebten ein sicheres Bindungssystem in den Herkunftssystemen und erlangten dadurch genügend Fähigkeiten zur Resilienz. Zu diesen Fähigkeiten gehören:

- Die Fähigkeit, sich selbst und anderen Personen zu vertrauen.
- Die Fähigkeit an eine höhere Macht, die in das eigene Leben eingreifen kann, aber auch schützend zugunsten des Individuums wirkt, zu glauben.

Diese Fähigkeiten sind aus der neurobiologischen Sicht nur vorhanden beziehungsweise möglich, wenn der sichere äußere Ort gegeben ist (vgl. Sprenger 2017, S.35f.).

### 2.5.8 Kontextübergreifende Ziele systemischer Traumaarbeit

Die Ziele der systemischen Traumaarbeit sind kontextübergreifend, können aber auch einzelnen Personen zugeordnet werden. Das Konzept der systemischen Traumaarbeit bezieht neben den subjektiven individuellen Faktoren in der Korrektur eines Traumas auch das soziale Umfeld und weitere Systemebenen mit ein. Die systemische Traumaarbeit verfolgt folgende Ziele:

- Ein gesundes Ich in Beziehung zu anderen zu entwickeln. Die Entwicklung traumatisierter Kinder und Jugendlicher hängt immer davon ab, wie sie die Welt erleben. Traumatisierende oder negative Erwartungen gefährden die Entwicklung der oder des Betroffenen.
- Ja zum Leben sagen. Die Welt wird von traumatisierten Personen oft als gefährlich und lebensbedrohlich wahrgenommen, zumeist auch als unzuverlässig. Viktor Frankl formulierte durch seine eigenen Erfahrungen das Ziel ‚Trotzdem Ja zum Leben sagen‘.
- Gewaltfreie Lebensräume schaffen. Der sogenannte ‚äußere sichere Ort‘ ist notwendig, um sich dem Leben und dessen Problematiken, aber auch den guten Seiten zuwenden zu können.
- Unterstützung von verlässlichen und professionellen Bezugspersonen. Dies ist eine große und bedeutende Ressource im Leben eines jeden Menschen. Bezugspersonen und Beziehungen sind notwendig, um ein gesundes Sein zu entwickeln.
- Prozessen Zeit geben. Nicht alles kann sofort funktionieren. Das traumapädagogische Handeln sollte sich immer an der Zeitlichkeit orientieren. Maßnahmen werden dann gesetzt, wenn es Zeit dafür ist.
- Den negativen Auswirkungen von psychosozialen Traumatisierungen entgegenwirken. Auf individueller Ebene passiert dies durch die Förderung von Empowerment, die Defragmentierung, lösungsorientiertes Arbeiten, Sicherheit und Stabilisierung des Selbstwerts. Auf der familiären oder der Netzwerkebene geschieht dies durch die Stärkung von Systemen, die dem Individuum helfen und Halt geben können. Eine gelingende Kooperation zwischen der Familie und dem Individuum wird angestrebt. Auf institutioneller Ebene ist eine Möglichkeit die Intervention, um weitere Traumatisierungen zu vermeiden und auch, um Flashbacks zu vermeiden. Hier ist wieder das Verständnis wichtig, warum welche Verhaltensstrategien auftreten. Auf gesellschaftlicher Ebene muss Gewalt als gesellschaftlich relevantes und nicht als individuelles Thema gesehen und behandelt werden (vgl. Jegodtka/Luiljens 2016, S. 96ff.).

### **2.5.9 Professioneller Umgang mit Traumata – der Umgang mit ungewohnten Verhaltensweisen**

Traumakompensatorische Muster werden oftmals ohne nähere Betrachtung als Störung des Sozialverhaltens, Boshaftigkeit, Faulheit oder Aggressivität konnotiert. Dies passiert vor allem oft bei Fällen, in denen die Traumatisierung aus der Vorgeschichte noch nicht ersichtlich ist und daher auch keine Angstreaktionen erkannt wurden. Aus diesem Grund ist eine genaue und sehr sorgfältige Diagnostik durch einen Facharzt unabdingbar, um diese Dynamiken zu verstehen. Denn ohne dieses Verständnis kommt es oft dazu, dass die Traumatisierung zu

einem negativen Welt-, Menschen- und Selbstbild führt, was wiederum zu negativen, aggressiven, abwertenden und ablehnenden Reaktionen der Mitmenschen führt, weshalb wiederum die traumatisierte Person in ihrem negativen Selbst-, Menschen- und Weltbild bestätigt wird, wodurch die Überlebensstrategien verfestigt werden (vgl. Baierl 2016, S. 39). Die pädagogischen Fachkräfte müssen ein Bewusstsein für traumakompensatorische Dynamiken entwickeln, wie beispielsweise dem Lügen oder der Wut, die einfacher zu ertragen sind als die eigentlichen Gefühle, da ansonsten schnell Machtkämpfe zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen und den betreuten Individuen entstehen können. Aufgabe der Fachkräfte ist es, hierbei auf die Ursprungsgefühle wie Trauer oder Angst einzugehen, statt auf die Maskierungsgefühle oder die scheinbar unangemessenen Verhaltensweisen zu reagieren, denn genau so lassen sich Eskalationen vermeiden, die ohne dieses Bewusstsein vorprogrammiert wären (vgl. Baierl 2016, S. 37.). In den folgenden Kapiteln soll genauer auf den Umgang mit Suchtmittelmissbrauch, mit selbst- und fremdschädigendem Verhalten, mit Aggressionen und sexualisierten Bewältigungsstrategien eingegangen werden.

#### **2.5.9.1 Der Umgang mit Suchtmittelmissbrauch**

Der Suchtmittelmissbrauch ist vor allem bei traumatisierten Personen jugendlichen und erwachsenen Alters weit verbreitet, da dieser stimmungsaufhellend, lockernd und belustigend wirkt. Aus dem Suchtmittelmissbrauch ergibt sich das Dilemma, dass dieser verboten werden muss, er gilt aber dem Zweck der Eigenmedikation und kann erst dann aufgegeben werden, wenn die Gefühle, welche dem Konsum zu Grunde liegen, aufgelöst wurden. Rechtzeitige medikamentöse Behandlungen durch Facharzt vor Eigenmedikation durch Drogen sind hier gefragt. Wenn möglich, soll also vor dem Ausbruch des Suchtmittelmissbrauchs die Medikation durch einen Facharzt eingeleitet werden. Wird dieser Missbrauch zu spät erkannt, gilt es die Ursachen für diesen herauszufinden und diese beispielsweise durch eine Therapie zu bekämpfen (vgl. Baierl 2016, S. 39.).

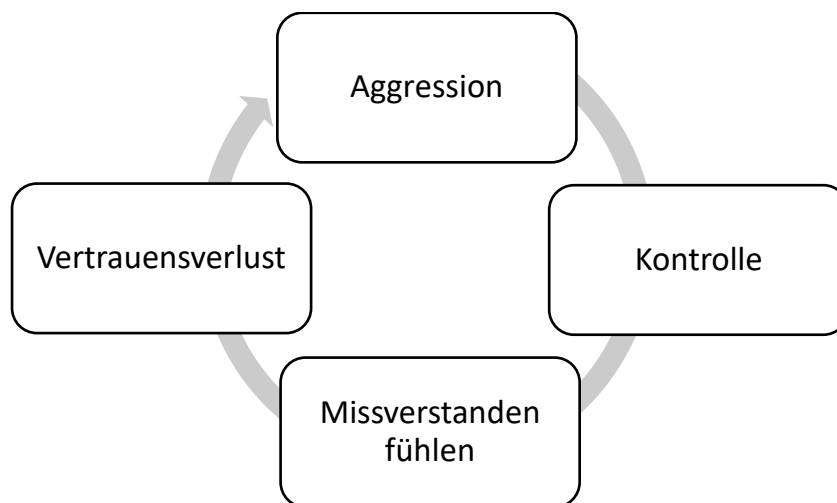
#### **2.5.9.2 Umgang mit fremd- und selbstschädigendem Verhalten**

Bei selbst- und fremdschädigendem Verhalten ist es notwendig, dass die pädagogische Fachkraft das Selbstverständnis fördert. Es wird gemeinsam mit dem betroffenen Kind oder jugendlichen Subjekt das Verhalten reflektiert und Handlungsalternativen gesucht. Während des Reflektierens muss dem jungen Menschen klargemacht werden, dass das Verhalten ein normales und logisches Verhalten auf eine unnatürliche Erfahrung ist. Die pädagogische Fachkraft muss Interesse zeigen und selbst verstehen wollen, warum die junge Persönlichkeit so handelt. Im Optimalfall resultiert daraus, dass die Selbstkontrolle erhöht wird und die Selbstregulation verbessert wird. Eine Methode ist, dass das Verhalten des jungen Menschen gespiegelt

wird oder ein Angebot der Definition geliefert wird. Dies kann bei dem Prozess ein Selbstverständnis und Selbstakzeptanz zu entwickeln helfen. Dies erfordert jedoch hochsensible Problemdefinitionen seitens des Fachpersonals (vgl. Weiß 2011, S.122f.).

### 2.5.9.3 Umgang mit Aggressionen

Aggressive Verhaltensweisen dienen meist zum Schutz des traumatisierten Individuums und münden oft in den fatalen Fehler seitens der Bezugspersonen die Forderung zu stellen, sofort mit diesem aggressiven Verhalten aufzuhören. Dies ist in diesem Fall nicht möglich, da es in solchen Situationen keine Chance gibt, sich abzureagieren. Sollte diese Aufforderung stattfinden, fühlt sich die aggressiv agierende Person missverstanden, wird noch wütender und es entsteht ein Teufelskreis, der diese Aggression immer weiter verstärkt:



**Abbildung 1: Teufelskreis der Aggression**

Die Aggressionen des traumatisierten Menschen können in manchen Fällen auch zu aggressiven Emotionen seitens des pädagogischen Fachpersonals führen, was ein klares Indiz dafür ist, dass der Hintergrund des Verhaltens des betreuten Individuums nicht verstanden wurde (vgl. Weiß 2011, S. 203f.). Jesper Juul (2017) beschreibt die Aggression als notwendige Emotion von Menschen und vertritt die Annahme, dass Aggressionen immer einem guten Grund zu Grunde liegen. Er beschreibt Aggressionen als Prozess der Entwicklung der heranwachsenden Persönlichkeit, die aufzeigen, dass etwas nicht stimmt. Er gibt den Rat, genauer hinzusehen und Aggressionen nicht zu bestrafen, sondern die Ursachen für die Verhaltensweise zu kommunizieren, zu reflektieren und zu bearbeiten. Die Bestrafung der Warnzeichen, dass dem Kind oder dem jugendlichen Subjekt etwas im Magen liegt, ist laut Juul (2017) entwicklungsverzögernd beziehungsweise kann die Entwicklung des emotionalen und geistigen Pro-

zesses, Aggressionen in destruktive und selbstdestruktive zu unterscheiden, komplett verhindern (vgl. Juul 2017, S.163ff.). Als Möglichkeit, Aggressionen entgegenzuwirken, nennt Weiß (2011) den Gefühlen und Emotionen des jungen Menschen Raum zu geben, beispielsweise durch Antiaggressionstrainings in Form von Kompensierung der Energie in das Abreagieren an einem Kissen oder das Zerreißen von Zeitungen (vgl. Weiß 2011, S.127).

#### **2.5.9.4 Umgang mit sexualisierten Bewältigungsstrategien**

Das sexualisierte Verhalten ist nicht vergleichbar mit aggressivem Verhalten und stellt die pädagogischen Fachkräfte vor besondere Herausforderungen. Denn dieses Verhalten provoziert das aggressive Verhalten der Pädagoginnen und Pädagogen und bringt die Gefahr mit sich, dass unreflektiert und moralisch gehandelt wird, wodurch der Kontakt zu den traumatisierten Kindern und Jugendlichen verloren gehen kann. Stößt die handelnde Person auf Kritik, verstärkt dies alte Erlebnisinhalte, bei denen Gefühle wie Scham, Schuldgefühle und der eigenen Wertlosigkeit auftreten. Diese Gefühle führen zur Handlungsunfähigkeit und sind nicht entwicklungsfördernd (vgl. Weiß 2011, S.205). Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen von Schmid (2007) zeigt, dass 60% aller fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen eine psychische Störung aufweisen, 37,7% weisen mehrere psychische Störungen auf (vgl. Singer 2010, S.5). Folgende Lösung ist laut Weiß in diesen Einrichtungen (2011) meist die einfachste: Das Kind oder der jugendliche Mensch wird als nicht tragbar tituiert und verlässt wieder die gewohnte Umgebung, wird abgegeben, was gegen die Wertschätzung und gegen die Professionalität verstößt (vgl. Weiß 2011, S.206).

#### **2.5.9.5 Grundkompetenzen für professionelles Handeln**

Weiß (2011) kritisiert, in Betrachtung der pädagogischen Fachkräfte in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, dass das Fachpersonal nur selten über die benötigten Kenntnisse verfügt, um mit Flashbacks, Re-traumatisierungen oder Re-Inszenierungen nicht überfordert zu sein und richtig reagieren zu können. Pädagoginnen und Pädagogen, die in stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen beschäftigt sind, sollten über folgende drei Grundkompetenzen verfügen:

- Pädagogische Fachkräfte sollten engagiert, neugierig und interessiert an ihren Klientinnen und Klienten und deren Vorgeschichte sein. Sie sollten sich Fachwissen aneignen und traumapädagogische Dynamiken erkennen können. Die Kenntnisse über traumatische Belastungen erleichtern den Alltag in stationären Einrichtungen.
- Pädagogische Fachkräfte sollten in der Lage sein, ihre eigene Arbeit zu reflektieren, aber auch eigene Verhaltens- und Verarbeitungsstrategien kennen und sich der möglichen Problemfelder bewusst sein.

- Pädagogische Fachkräfte sollten in der Lage sein, für die eigene seelische Gesundheit zu sorgen. Dies ist notwendig, da sonst die Gefahr besteht, an einem Burnout zu erkranken oder psychische Schäden durch die Arbeit zu erleiden.

Die Hauptarbeit der Traumabearbeitung liegt in stationären Einrichtungen hauptsächlich bei den Bezugsbetreuerinnen beziehungsweise den Bezugsbetreuern und beim pädagogischen Leiter. Das Team sollte hierbei für die Bezugsbetreuerinnen und -betreuer als Kraftquelle dienen (vgl. Weiß 2011, S.223ff.).

#### **2.5.9.6 Traumapädagogischer Umgang mit Regeln**

Traumatisierte Jungen und Mädchen sind oftmals damit überfordert, sich an Regeln zu halten. Dies stößt oftmals auf Ablehnung oder Missverständnis und führt zu einer Eskalation. Dabei muss bedacht werden, dass traumatisierte junge Menschen Probleme mit der Selbststeuerung haben, was bedeutet, dass die Einhaltung von Regeln eine enorme Belastung beziehungsweise eine extreme Herausforderung darstellt, an denen die vorbelasteten heranwachsenden Personen oftmals scheitern. Hierbei muss sich das Fachpersonal die Frage stellen, ob die Fähigkeiten zum Einhalten der Regel vorhanden sind oder ob das Einhalten von Regeln selbst schon ein Hindernis ist, welches nicht zu bewältigen ist. Durch eine Traumafolgestörung wird die Selbststeuerung erheblich eingeschränkt; dies ist jedoch abhängig vom jeweiligen Entwicklungsalter. Unter Entwicklungsalter versteht man das ertestete entwicklungstechnische Alter des Kindes oder des jugendlichen Individuums ohne Berücksichtigung seines tatsächlichen Alters. Ziel der Erziehung und der Setzung von Regeln ist es, dass junge Menschen auf ein späteres selbstbestimmtes und eigenständiges Leben vorbereitet werden, aber auch, dass gesellschaftliche Werte erkannt und eingehalten werden. Die meisten Kinder und Jugendlichen, die in stationären Einrichtungen untergebracht sind, scheitern jedoch am Einhalten der Regeln, obwohl diese eine notwendige Voraussetzung sind, um an der Gesellschaft teilzuhaben, was beispielsweise den Schulbesuch, die Berufsausbildung oder auch die Beziehungen zu gleichaltrigen Personen betrifft. Das Erlernen, Regeln einzuhalten, ist daher eine enorm wichtige Entwicklungsaufgabe, die jedes Individuum meistern sollte. Probleme entstehen hierbei, wenn sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bezüglich der Konsequenz der Einhaltung von Regeln nicht einig sind. Zu strenge beziehungsweise zu wenig konsequente Regeln sind kontraproduktiv in der Entwicklung des Kindes oder der jugendlichen Persönlichkeit (vgl. Weiß 2011, S. 280f.). Grundsätzlich ist es bei traumatisierten Menschen wichtig, ihnen haltgebende, einschätzbare und sichere Beziehungsangebote zu machen. Hierbei soll man zwischen Regeln und Strukturen unterscheiden:

- Regeln legen Rahmenbedingungen fest, die das Zusammenleben in der Gruppe ermöglichen sollen und oft einseitig sind.

- Strukturen sind feststehende Angebote der Fachkräfte, die sichere Alltagsstrukturen gewährleisten und nicht sanktioniert werden. Hierbei wird der Hintergrund der Nichteinhaltung der Strukturen berücksichtigt. Haltgebende Strukturen können beispielsweise Wochenpläne sein, aber auch die Partizipation der Kinder und Jugendlichen in Entscheidungsprozesse, die Wahl von Gruppensprecher oder das gemeinsame Essen zur selben Zeit.

Grundsätzlich fordert Koten (2018) Folgendes zum Umgang mit Regeln im traumapädagogischen Bereich ein:

- Beziehung ist wichtiger als die Erziehung, was bedeutet, dass die Deeskalation der wichtigste Bestandteil beim Umgang mit Regeln darstellt.
- Regeln dürfen nur dann eingefordert werden, wenn der junge Mensch auch gerade in der Lage ist, diese aufzunehmen. Befindet sich der oder die Betroffene in einer Überreaktion, beispielsweise in einem Wutanfall, oder einer Unterreaktion wie bei einer Erstarrung, kann der präfrontale Kortex durch die enorme Stressbelastung nicht richtig arbeiten, was das Verstehen von Regeln beeinflusst.
- Die Kommunikation der Regel erfolgt über die Beziehungsvariante, nicht über die institutionalisierte, wie in Kapitel 2.5.9.6.2 beschrieben wird.
- Die Regeln müssen auch verbindlich und transparent für die pädagogischen Fachkräfte sein, nicht nur für die betreuten Personen. Einseitige Regeln müssen vermieden werden, gleichermaßen wie negierte Regeln, also Verbote.
- Regeln müssen individuell mit dem Kind oder dem jugendlichen Menschen gemeinsam angepasst werden (vgl. Koten 2018, S.94f.).

#### **2.5.9.6.1 Sinn/Nutzen von Regeln**

Auseinandersetzungen zwischen Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen sind meistens durch das Einhalten von Regeln geprägt. Bei diesen Vorgaben handelt es sich um komplexe Ergebnisse aus kommunikativen Handlungen, die sich nach kulturellen Werten und Normen richten. Sie können weder richtig noch falsch sein, denn sie entstehen im Wandel durch Machteffekte und Aushandlungsprozesse (vgl. Schneider/Tabakovic 2018, S.18ff.). Regeln sind dafür da, das Zusammenleben von mehreren Individuen zu regeln, ein Zusammenleben verlässlicher und vorhersehbarer zu gestalten, aber auch, um Diskussionen zu reduzieren und Dinge abzustimmen. Eine sinnvolle Regel entspringt beispielsweise einem ethischen Hintergrund und berücksichtigt die Wertschätzung eines anderen. Traumatisierte Mädchen und Buben müssen jedoch früh ansetzen, sie müssen mithilfe von Regeln den Glauben ans Gute erlernen und erfahren, dass die Umwelt nicht gefährlich und lebensbedrohlich, sondern auch erfreulich

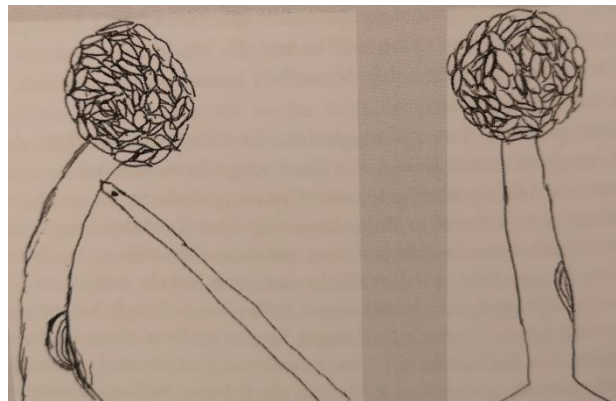


und lebenswert ist. Resultieren daraus Erwartungen und Wünsche, wie ein liebevolles Miteinander aussehen soll, hat dies auch bestimmte Verhaltensweisen zur Folge, die den Zweck haben, ein friedliches Miteinander zu ermöglichen. Es ist sinnvoll, die Regeln zu begründen oder diese in Mitbestimmung der betroffenen jungen Menschen aufzustellen, damit die Regeln auch verstanden werden, denn ohne Verständnis, warum es Regeln gibt, ist es nahezu unmöglich, diese einzuhalten. Falls es durch irgendwelche Faktoren nicht möglich ist, Regeln im direkten Kontakt mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen aufzustellen, muss dies passieren, ohne die Regel als institutionalisiert zu begründen, da dies Emotionen erzeugt, die kontraproduktiv für die Einhaltung der Regeln wirkt (vgl. Weiß 2011, S.282). Koten (2018) unterscheidet zwischen drei Arten der Regeln:

- Regeln, die dazu beitragen, die Abläufe der Einrichtung zu sichern, wie beispielsweise die Bettruhe ab 22:00.
- Regeln, die dazu dienen, dass die Arbeitsprozesse und die Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte gesichert werden, wie beispielsweise Regeln, die besagen, dass bei einer Dienstübergabe Ruhe herrscht.
- Regeln, die dazu dienen, dass die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen gesichert werden, wie beispielsweise das Recht, jederzeit etwas zu Essen zu bekommen.

Die ersten beiden Regeln sind gerechtfertigt und immer mit den Kindern und Jugendlichen so zu kommunizieren. Für die fremduntergebrachten Personen ist jedoch die dritte Art der Regeln die wichtigste, da die Bedürfniserfüllung und die gemeinsame Erstellung der Regel, die zu der Bedürfnisbefriedigung führt, zur Selbstbemächtigung beiträgt; denn so besteht eine gegenseitige Verantwortung für das Zusammenleben (vgl. Koten 2018, S.92). Die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist grundsätzlich viel anspruchsvoller als jene mit ‚normal erzogenen‘ Personen, weil oftmals grundlegende Fähigkeiten, wie beispielsweise die Rücksichtnahme auf Mitmenschen oder auch das Wissen über moralische Grundwerte, das Erkennen von Bedürfnissen, Wünschen und vieles mehr unterentwickelt oder nicht vorhanden sind und somit die Arbeit erschwert. ‚Normale‘ junge Menschen erkennen oftmals, anhand von Blicken, ob ein Verhalten erwünscht ist oder nicht und lassen bei Bedarf davon ab. Traumatisierte junge Personen brauchen im Gegensatz dazu viel deutlichere Hinweise und Erklärungen, warum etwas nicht in Ordnung war und was die Alternative dafür wäre. Noch schwieriger gestaltet sich dies bei externalisierten Verhaltensstörungen, wie beispielsweise bei der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), denn diese Personen brauchen länger beim Verinnerlichen und Verstehen der Regeln. Problematisch kann das Aufstellen von Regeln dann werden, wenn der Zweck der Regel ist, die Macht der Betreuerinnen und Betreuer auszuleben und sichtbar zu machen oder wenn die Grundlage für die Aufstellung von Regeln die Erwartung ist, dass ein Problem auftreten könnte, wenn es diese Regel nicht gibt. Um eine Regel

sinnvoll zu gestalten, ist es notwendig, dass die Bezugsbetreuerin oder der Bezugsbetreuer eine pädagogische wertvolle Beziehung zum betreuten Individuum hat. Dieser muss seine Macht und auch die Kontrolle der Interaktionen zu einem gewissen Grad abgeben und seinem anvertrauten Gegenüber auch Vertrauen entgegenbringen. Die Beziehung spielt auch hier wieder eine Rolle, da eine gute vertrauenswürdige und intensive emotionale Beziehung keine Strafen benötigt, da im pädagogischen Kontext auch die Traurigkeit der Bezugsperson ausreicht. Beim Einhalten der Regeln geht es aber nicht darum, dass die Traurigkeit des Gegenübers verhindert wird oder die Angst vor der Strafe die Einhaltung der Regel erzwingt, sondern dass die Regel und die Werte, welche dahinter stehen, verinnerlicht und als wichtig empfunden werden sowie als förderlich für das Zusammenleben der verschiedenen Individuen erlebt werden. Hilfreich für das Verständnis kann die Baummetapher sein:



**Abbildung 2: Baummetapher (vgl. Schmid/Lang 2013, S.284).**

Die Regeln werden als Stützen für den Baum gesehen, der das Zusammenleben in der Gesellschaft oder Systeme symbolisiert. Je weniger das Zusammenleben funktioniert und je weniger Regeln eingehalten werden, umso mehr Stützen hat der Baum und droht zusammenzubrechen. Werden die Regeln eingehalten, braucht der Baum keine Stützen mehr; er ist stark und kann auch ohne Regeln bestehen, wenn die Werte, die hinter den Regeln stehen, verinnerlicht werden und als selbstverständlich sowie notwendig angesehen werden. Wichtig bei der Einhaltung der Regel ist:

- Wissen darüber, dass die Regeln, welche aufgestellt wurden, als Stütze für Menschen oder Systeme dienen.
- Klarheit darüber, was genau gestützt werden muss. Ist es das Zusammenleben in der Wohngemeinschaft oder in der Gesellschaft, oder auch ein System?
- Das Ziel anzustreben, den Baum auch ohne Stütze stark genug zu machen, um zu stehen. Sprich, die Regeln zu verinnerlichen und zu leben, ohne konkrete Vorgabe (vgl. Weiß 2011, S.282ff.).

Schneider und Tabakovic (2018) erklären, dass Kinder und Jugendliche nur Werte und Normen der Gesellschaft erlernen können, wenn sie am regelgeleiteten Alltag teilnehmen, nicht durch das Einhalten von Regeln. Wenn eine Regel jedoch niemals verletzt wird, so wird sie überflüssig und wird nicht mehr erwähnt; die Werte können nicht verinnerlicht werden. Daher ist es wichtig, die Gründe für die Regel immer wieder zu thematisieren, um es so möglich zu machen, dass eine innere Werthaltung in den jungen Menschen erzeugt wird, die das Einhalten der gesellschaftlichen Regeln selbstverständlich macht. Regeln müssen dafür grundsätzlich nachvollziehbar, überschaubar und auch verhandelbar sein. Das Verstoßen gegen verschiedenste Regeln ist Teil des funktionierenden Zusammenlebens (vgl. Schneider/Tabakovic 2018, S.23).

#### **2.5.9.6.2 Personalisierte und institutionalisierte Regeln**

Beim Aufstellen von Regeln unterscheidet man zwischen personalisierten und institutionalisierten Regeln, die Argumentation hierbei ist sehr unterschiedlich. Die Argumentation der institutionalisierten Regel beruht auf einem abstrakten Regelkonstrukt, die Argumentation der personalisierten Regel beruht auf der Grundlage einer Beziehung zwischen zwei Menschen. Es macht laut Schmid und Lang (2013) einen Unterschied, ob eine Regel personalisiert oder institutionalisiert formuliert wird und somit „Du musst um 21:00 zuhause sein.“ oder „Ich will, dass du um 21:00 zuhause bist, weil ich mir sonst Sorgen mache.“ lautet. Ersteres erzeugt eine scheinbare Unsicherheit bei dem Vermittler der Regel. Wenn die Beziehung zwischen den beteiligten Personen nicht gut oder unsicher ist, werden laut Schmid und Lang (2013) eher Verbote und Strafen erteilt, als wenn eine Beziehung sicher und pädagogisch wertvoll ist. Problematisch bei institutionalisierten Regeln ist außerdem, dass diese den betreuten Menschen noch mehr von dem Vermittler der Regel distanzieren, was bedeutet, dass die Einhaltung der Regel noch unwahrscheinlicher wird. Wie bereits erwähnt, ist es förderlich, wenn eine Beziehung zwischen dem Regelaufsteller und dem Regeleinhalter besteht, denn persönliche und emotionale Bezüge sind notwendig, um eine Regel als Orientierungshilfe und als Stütze sehen zu können. Dafür ist jedoch wichtig, dass die Bezugsperson die Bedeutung und die Notwendigkeit der Regel auch glaubhaft vermittelt und personifiziert. Für die pädagogischen Fachkräfte ist es unabdingbar, dass diese einen Regelübertritt nicht als Angriff gegen die eigene Person sehen oder moralisieren. Traumatisierte Kinder und Jugendliche verfügen nicht mehr über eine normale Kapazität für die Aufnahme von Informationen und können sich daher nicht alle Regeln gleichzeitig merken (vgl. Schmid/Lang 2013, S.287ff.).

### 2.5.9.6.3 Umgang mit Regeln und Verstößen

Jeder Mensch besitzt die Fähigkeit, sich durch eine innere Antriebskraft zu verändern und weiterzuentwickeln. Starre Regeln beeinträchtigen diese Kräfte, die zur Weiterentwicklung notwendig sind (vgl. Korten 2018, S.90). Dennoch sind Grenzen und Regeln in zwischenmenschlichen Systemen vonnöten, um ein Zusammenleben und ähnliche soziale Prozesse zu fördern. Dabei hat laut Juul (2010) die Vermittlung der Regeln von der erziehenden Instanz an die zu-erziehende Instanz einen maßgeblichen Einfluss darauf, wie sich der zu-erziehende Mensch im späteren Leben in der Einhaltung und Akzeptanz von Regeln verhält. So geht Juul davon aus, dass Kinder und Jugendliche, welche Regeln zu scharf und zu streng übermittelt bekommen, später eher kriminell werden, als jene, welche Regeln auf liebevolle Art und Weise vermittelt bekommen. Dies liegt daran, dass der Mensch um jeden Preis versucht, nicht unterlegen zu sein und somit viel Energie in diesen Willen steckt. Auch die Kunst des Lügens wird hier erlernt, um Strafen und unangenehmen Gesprächen aus dem Weg zu gehen und somit sich selbst zu beweisen, dass man der Erzieherin oder dem Erzieher überlegen ist. Strenge und scharfe erziehende Personen erwirken die gleichen Auswirkungen wie gleichgültige erziehende Personen; das Kind oder der jugendliche Mensch steckt Energie in die Gewinnung von Aufmerksamkeit und entwickelt inakzeptable Verhaltensweisen. Wichtig in der Aufstellung von Regeln und Grenzen ist, dass Gespräche auf gleicher Ebene geführt werden, es darf niemand abgewertet werden. Die Gespräche sollten außerdem in lockeren Situationen geführt werden, zum Beispiel beim Pizza essen oder Ähnlichem, beispielsweise durch die Vorbereitung einer Liste mit Regeln, welche der betreute Mensch erhält und ebenfalls Zeit hat, diese Liste bis zum nächsten Gespräch zu überarbeiten und sich Gegenargumente zu überlegen. Die Demokratie und die Rechte des Kindes sind hier nicht vorrangig, es geht eher darum, dem Kind oder dem jugendlichen Subjekt Eigenverantwortung zu übergeben und auch um die Fähigkeit, der erziehenden Instanz dem jungen Menschen ein gewisses Maß an Vertrauen zu schenken. Für Kinder und Jugendliche spielt es in diesem Prozess keine Rolle, ob sie Recht haben oder nicht, sondern darum, ernst genommen und gehört zu werden (vgl. Juul 2010, S.31ff.). Traumatisierte Mädchen und Buben haben in ihrer Vergangenheit oft Manipulation, Grenzüberschreitung, jegliche Formen von Gewalt, mangelnde Versorgung, Angst, Hilflosigkeit und vieles mehr als jene, die in ‚funktionierenden‘ Familien aufgewachsen sind, erlebt. In der Aufstellung von Regeln und in der Setzung von Konsequenzen ist zu berücksichtigen, dass diese jungen Menschen, aufgrund dieser Erfahrungen, Regeln oft anders deuten oder mit der Einhaltung überfordert sind. Korten (2018) verweist vor allem beim Aufstellen der Regeln in der traumapädagogischen Praxis auf die Notwendigkeit, dass

- diese nicht willkürlich vorgegeben werden dürfen.
- diese logisch und nachvollziehbar sein müssen und im Austausch gemeinsam mit den betroffenen Personen aufgestellt, reflektiert und diskutiert werden sollen.

- die Verletzung der Regeln nicht zu Beziehungsabbrüchen führen darf (Deeskalation geht vor Beziehungsabbruch).
- diese dazu dienen müssen, dass die Bedürfnisse der betroffenen Personen gesichert werden.

Dies ist notwendig, da die Kinder und Jugendlichen durch das Erleben von Ohnmacht, Hilflosigkeit und Angst in der Vergangenheit, ihre innere Sicherheit verloren haben. Die Einhaltung der oberen Punkte gewährleistet eine hohe Sicherheit sowohl bei den Fachkräften, als auch bei den jungen Menschen (vgl. Korten 2018, S.90f.). Thiersch (2007) beschreibt die Notwendigkeit, dass Regelverletzungen gemeinsam mit dem fremduntergebrachten Individuum reflektiert werden. Der Täter-Opfer-Ausgleich ist eine Möglichkeit dafür, um der Person zu vermitteln, dass sie etwas falsch gemacht hat und sich dieser Fehler negativ auf eine andere Person ausgewirkt hat. Um dies zu reflektieren braucht es aber eine stabile pädagogische Beziehung, die auf Vertrauen aufbaut. Es braucht Gelegenheiten, Raum und eine stabile und vertrauenswürdige Bindung, der sich der junge Mensch anvertrauen kann und mit der er offen reden kann (vgl. Thiersch 2007, S.10).

#### **2.5.9.6.4 Wenn – Dann Konstruktionen**

Die heutige Ansicht der Erziehung beschreibt oft, dass Kinder und Jugendliche Konsequenzen brauchen, um in die Gesellschaft angemessen hineinzuwachsen. Wenn-Dann Konstruktionen symbolisieren jedoch einen Machtunterschied zwischen der erziehenden Person und dem jungen Charakter, womit der junge Mensch meist mit Aggressionen oder Wut reagiert, da es in der Natur des Menschen liegt, nicht unterlegen sein zu wollen. Wenn-Dann Konstruktionen sind also nicht sinnvoll, da das Kind oder die jugendliche Person in der Natur Konsequenzen erlebt, beispielsweise dass die Sonne scheint, wenn die Wolken nicht am Himmel sind. Wesentlich sinnvoller ist es, dem Nachwuchs die logischen Konsequenzen ihres Verhaltens spüren zu lassen (vgl. Joos 2014, o.S.).

#### **2.5.9.7 Interventionsmodelle nach dem Jean-Itard-Zentrum**

Das Jean-Itard-Zentrum ist eine sozialpädagogische Einrichtung in Deutschland, die sich darauf fokussiert, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, die an einer Entwicklungsverzögerung, einer Schulphobie oder einem Trauma leiden. Ziel ist es, eine positive Veränderung für den betroffenen jungen Menschen durch die Verarbeitung des Traumas und eine konfliktfreie Kommunikation mit dem Herkunftssystem und dem Umfeld zu erzielen (vgl. Jean-Itard-Zentrum 2018, o.S.). Das Jean-Itard Zentrum arbeitet mit verschiedensten Interventionsmodellen, die Erfolg versprechen. Dazu gehört das Modell des Friedensbaums, jenes des Käse Rollens, das Rote Band der Sympathie und die Brüllgurken; diese sollen in den nächsten Kapiteln genauer beschrieben werden.

### **2.5.9.7.1 Der Friedensbaum**

Der Friedensbaum ist ein Interventionsmodell zum Abbau von verbal aggressiven Emotionen gegenüber der erziehenden Person mit dem Ziel, das Kind oder den jugendlichen Menschen zu beruhigen, ihm Raum und Zeit zu geben, über das Geschehene nachzudenken, zu reflektieren und Frieden zu schließen. Der Ablauf dieses Interventionsmodell sieht folgendermaßen aus: Das Kind oder die jugendliche Person beginnt verbal aggressiv gegen die Pädagoginnen oder die Pädagogen zu agieren. Diese reagieren mit den Worten, dass sie den jungen Menschen verstanden haben. Gehen die Beschimpfungen dennoch weiter, wird dieser zum Friedensbaum geschickt. Dort soll der oder die Betroffene zur Ruhe kommen und über alles nachdenken. Nach 10 Minuten kommt es zur Aussprache, in der das heranwachsende Individuum sich entschuldigt und gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft reflektiert wird, warum es so weit kommen konnte und was Alternativen dazu gewesen wären (vgl. Sprenger 2017, S.100).

### **2.5.9.7.2 Das Käse-Rollen**

Das Käse-Rollen beschreibt das körperliche Abreagieren nach einer physischen Auseinandersetzung mit dem Ziel, dass die oder der Betroffene die überschüssige Energie abbauen kann. Dem Käse Rollen liegt eine Schlägerei oder ähnliche physische Interaktionen voraus. Die beteiligten Personen verlassen die Situation nach Aufforderung und gehen gemeinsam zum Käse Rollen. Der Käse ist hierbei ein Baumstamm oder ein ähnlicher schwerer Gegenstand, der sich rollen lässt. Die beiden Parteien rollen diesen Gegenstand nacheinander drei bis fünf Mal hin und her, was sehr viel Energie und Kraft erfordert und somit ein Auspowern ermöglicht. Wenn die betroffenen Personen dies erledigt haben, erhalten sie das rote Band der Sympathie (vgl. Sprenger 2017, S.100).

### **2.5.9.7.3 Das rote Band der Sympathie**

Ziel des roten Bandes der Sympathie ist es, Konflikte, die zwischenmenschlich herrschen, aufzuklären und friedlich miteinander zu leben. Treten bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen Konflikte immer wieder und wiederholt auf, erhalten die beiden das Band. Jeder hält ein Ende des Bandes für mindestens 10 Minuten, in denen die beiden Zeit und Raum haben, mit pädagogischer Unterstützung über das Problem zu sprechen, wodurch Konflikte immer wieder ausgelöst werden. Danach erzählt jeder der Erzieherin oder dem Erzieher, wie die Situation aus der jeweiligen individuellen Sicht entstanden ist. Es werden Vorschläge gemacht, wie diese Konflikte alternativ ausgetragen werden können und beide entschuldigen sich gegenseitig. Ist dieses Modell erfolgreich, erhalten beide das rote Band der Sympathie als Zeichen dafür, dass ein Konflikt erfolgreich aus der Welt geschaffen wurde (vgl. Sprenger 2017, S.100f.).

#### **2.5.9.7.4 Die Brüllgurken**

Bei den Brüllgurken geht es darum, die Klientinnen und Klienten dafür zu sensibilisieren, was die Auswirkungen von einer erhöhten Lärmbereitschaft sind. Dieses Modell läuft folgendermaßen ab: Das Kind oder der jugendliche Mensch wird tagsüber mehrmals darauf hingewiesen, dass er abends zu den Brüllgurken gehen wird, wenn er oder sie die Lautstärke nicht reduziert und sich selbst unter Kontrolle bekommt. Am Abend geht die Tagesmanagerin oder der Tagesmanager mit den betroffenen Personen für ca. 15 Minuten zu den Brüllgurken zum ‚Aus-schreien‘. Dabei stehen die betroffenen jungen Menschen vor einem Spiegel und quietschen, schreien beziehungsweise brüllen ihr Spiegelbild an, oder auch sich gegenseitig, wenn mehrere Personen an den Brüllgurken teilnehmen. Dies hat das Ziel, dass die jungen Persönlichkeiten am Eigenleib erfahren, dass es sehr unangenehm sein kann, wenn es zu laut ist und somit ein Gefühl für eine angenehme Lautstärke entwickeln können (vgl. Sprenger 2017, S.101).

#### **2.5.9.10 Warum nicht belohnen oder bestrafen?**

Belohnen kann, gleichermaßen wie die Bestrafung, negative Emotionen wie Angst, Scham oder auch Schuldgefühle hervorrufen. Vor allem weist Mol (2011) darauf hin, dass enormer Druck durch die Belohnung hervorgerufen wird, weil mit ihr der Druck im Inneren des Kindes oder des jugendlichen Menschen entsteht, dass es oder er noch höhere Erwartungen als bisher erfüllen muss, um auch weiterhin ‚gute‘ Arbeit zu leisten. Belohnung ist, wie die Bestrafung auch, ein manipulatives Instrument der Erziehung. Die Angst vor der Bestrafung bringt einen jungen Menschen dazu, natürliche Verhaltensweisen nicht auszuüben. Er versucht gar nicht erst es so weit kommen zu lassen, dass es zu einer unangenehmen Bestrafung kommt. Die Belohnung hingegen erwirkt, dass Kinder und Jugendliche nur mehr Dinge leisten, um materielle Ressourcen, aber auch um Lob zu erlangen. Verbales Lob wirkt hierbei ähnlich wie die Belohnung; beide machen abhängig und geben dem heranwachsenden Individuum das Gefühl nicht gut genug zu sein, wenn es kein Lob oder keine Belohnung für erbrachte Leistungen bekommt. Belohnung und Bestrafung sind also eine Art der Manipulation, da der zu-erziehende Mensch durch genau diese Mittel so geformt wird, wie der erwachsene Mensch diesen gerne hätte. Es ist jedoch ein Unterschied zwischen dem Kompliment und dem Lob zu erkennen. Das Kompliment ist eine nette Geste, ein nettes Wort oder Ähnliches; dies ist bei weitem nicht so schädigend und manipulativ wie das Lob, da das Kompliment die Person an sich nicht bewertet, sondern das Geschaffte. Das Kompliment hat eine starke Wirkung, da der Mensch in der heutigen Leistungsgesellschaft durch den Wettkampf geschädigt ist. Heutzutage ist die Gesellschaft so programmiert, dass es sehr wichtig ist, was andere von einem denken. Das Lob hingegen bewertet die Person, wirkt daher herabschauend und spiegelt die Hierarchie der beteiligten Personen wieder: Der oder die Lobende steht in der Rangordnung über dem oder

der Gelobten. Das Lob ist nichts anderes als das Gutheißen einer Eigenschaft oder eines Verhaltens. Das Belohnen wird insofern kritisch betrachtet, da:

- durch das Belohnen das Konkurrenzdenken gefördert wird.
- das Belohnen die Sichtweise auf die falschen Dinge lenkt. Es wird eingesetzt, um den Menschen zu einem Verhalten zu bringen. Hierbei läuft man aber Gefahr zu übersehen, was in einer Person wirklich vorgeht. Wenn sich beispielsweise ein Kind oder ein jugendlicher Charakter im Haus versteckt und mit Pizza belohnt wird, wenn es das Haus verlässt, könnten die Ursachen für das Verstecken übersehen werden.
- das Belohnen der einfachste Weg mit möglichst wenigen Reibereien und Widerständen ist und somit andere Lösungs- oder Handlungsalternativen nicht in Betracht gezogen werden.
- das Belohnen das Interesse am Lerninhalt verringern könnte. Durch die Belohnung wird die innere intrinsische Motivation geschädigt und zur extrinsischen Motivation umgewandelt: Kinder und Jugendliche lernen nicht mehr, um ihre Lernbegierde zu stillen und sich weiterzubilden, sondern, um etwas dafür zu bekommen.
- das Belohnen das Erlernen von Respekt, Zusammenarbeit, harmonischem Zusammenleben und auch über Dominanz verhindert. Bei der Belohnung werden die hierarchischen Strukturen symbolisiert, die stärkere und dominantere Partei setzt ihren Willen durch (vgl. Mol 2011, S.15ff.).
- das Belohnen eine paradoxe Wirkung erzeugt, was bedeutet, dass die Gefahr besteht, dass gewisse Leistungen nicht mehr ohne eine Belohnung oder ohne Lob vollbracht werden. Außerdem kann sie die Leistungsfähigkeit stimulieren, dafür muss die Belohnung aber zeitlich eng mit der erbrachten Leistung verknüpft sein. Sie ist also auch der existenziellen Pädagogik nach manipulativ.
- Aus existenzieller Sicht ist weder die Belohnung, noch das Lob notwendig, um einen jungen Menschen zu erziehen. Sie birgt die Gefahr, dass die Belohnung der Zuwendung oder der Aufmerksamkeit gleichgesetzt wird. Dies sollte aber nicht der Fall sein. Ziel ist es, das Kind oder jugendliche Person dazu zu bewegen, Leistungen zu erbringen, um das eigene Werterleben zu fördern und das Gelungene in den Vordergrund zu rücken. Es soll Stolz seitens des jungen Menschen erzeugt werden.
- das Belohnen sich negativ auf die Zufriedenheit des jungen Menschen auswirkt; auch die Leistungsfähigkeit lässt durch Belohnungen nach (vgl. Waibel 2017, S.332ff.).
- das Belohnen die Gleichberechtigung der Kinder gefährdet (vgl. Dreikurs/Soltz 2018, S.83).

Waibel (2017) verweist auf drei Reaktionen, die auf eine Grenzüberschreitung folgen: Die Bestrafung, die logische Konsequenz und keine Reaktion. Schon Friedrich Schleiermacher



meinte im Jahr 1826, dass es Ziel der Erziehung sein sollte, ohne Strafe zu erziehen, da dies nur bewirkt, dass ein bestimmtes Verhalten unterdrückt wird, dies aber nicht auf Dauer möglich ist. Bestrafung erzeugt, ebenfalls wie die Belohnung, auch negative Emotionen wie Aggressionen, Angst, Misstrauen (vgl. Waibel 2017, S.342f.). Auch heute wird die Bestrafung generell kritisiert, da:

- eine Strafe nicht pädagogisch vertretbar ist. Vertretbar ist die Bestrafung dann, wenn sie die Haltung des jungen Menschen verändert und nicht nur das Symptom unterdrückt und somit negative Emotionen hervorruft. Dies hat aber zur Voraussetzung, dass das Kind oder der jugendliche Mensch seine Schuld einsieht und bereit ist, die Schuld für ein Verhalten zu tragen und sich zu verändern. Wenn eine Strafe unvermeidbar ist, meint Waibel (2017), dass die Maßnahme unbedingt begründet werden muss, damit die oder der Heranwachsende die Möglichkeit hat, über die Ursachen nachzudenken. Waibel verweist aber auch klar darauf, dass eine Strafe, wenn sie nötig ist, unbedingt gewaltfrei sein muss (vgl. Waibel 2017, S. 343ff.).
- Dreikurs und Grey (2015) meinen, dass ein unerwünschtes Verhalten nie ohne guten Grund auftritt und verweisen auf die Bedürfnisse des jungen Menschen, deren Bestrafung höchst problematisch ist. Zum einen hat das Kind oder die jugendliche Person das Bedürfnis dazuzugehören, Zuneigung, Zustimmung oder auch Beachtung zu erlangen. Andererseits ist es oftmals so, dass junge Menschen die falschen Ziele mit ihrem Verhalten erzielen, sodass jedes inakzeptable Verhalten als falsche Annahme des jungen Menschen ist, Zuneigung oder Aufmerksamkeit zu erlangen (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.18ff.).
- eine Strafe Druck erzeugt und Druck kein wirkvolles Erziehungsmittel ist, da der Anreiz für ein richtiges Verhalten von innen kommen muss und nicht durch Druck erzwungen werden kann.
- die Bestrafung hierarchisch geprägt ist und herabschauend wirkt. Die Gleichstellung des Kindes oder des jugendlichen Individuums wird somit nicht beachtet (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.36).
- die Bestrafung die Entschlossenheit der jungen Persönlichkeiten stärkt, gegen die Erzieherinnen und Erzieher Widerstand zu leisten, und somit die stärkere Partei zu sein. Dies ist vor allem bei körperlichen Strafen der Fall (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.48).
- da das Bestrafen Angst vor der negativen Konsequenz erzeugt und das Verhalten dadurch nur unterdrückt wird. Dies ist aber ein Teufelskreis, da sich der junge Mensch an die Konsequenzen gewöhnt und somit immer härtere Konsequenzen auftreten müssen, um das Verhalten auf Dauer zu unterdrücken (vgl. Juul 2018, S.83f.).

- die unerwünschten Verhaltensweisen bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen Überlebensstrategien sind. Sie sind Reaktionen auf eine unnatürliche Situation, mit denen die oder der bestrafende Erziehende überfordert ist und daher straft. Jedes Verhalten hat seinen Grund, was herauszufinden gilt und die Energie in die Auflösung dieses Grundes zu stecken (vgl. Weiß 2011, S.59ff.).
- die Bestrafung per se kein Verhalten ändern kann. Traumatisierte Kinder und Jugendliche müssen glaubhaft davon überzeugt werden, dass sie in der Umwelt sicher vor Gefahren sind, damit sie ihre Überlebensstrategien ablegen können (vgl. Lang/Lang 2013, S.109).
- Strafen dienen der Abschreckung der Adressatinnen und Adressaten. Werden Strafen bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen, die traumatische Erfahrungen bezüglich ihrer früheren Bindungen erlebt haben, angewandt, führt dies dazu, dass diese schmerzhafteste Erfahrung der Rückweisung, Ablehnung und nicht Versorgung neu erlebt wird. Eine Strafe ist somit eine beziehungsbelastende Maßnahme, die zudem unwirksam ist, da sie im Vergleich zum bereits Erlebten nicht abschreckend genug ist. Die traumatische Erfahrung war meistens abschreckender als die Strafe. Die Stressbelastung steigt jedoch trotzdem und kann zu weiteren Eskalationen führen.
- Meistens zeigen Kinder und Jugendliche Strategien, die im früheren Leben lebensnotwendig waren; diese dürfen nicht bestraft werden (vgl. Koten 2018, S.95).
- Thiersch (2007) beschreibt die Bestrafung ebenfalls als hierarchisches Konstrukt, welches als ein Instrument zum Ausüben der Macht verwendet wird (vgl. Thiersch 2007, S.9).

#### **2.5.9.11 Das Konzept der ‚Neuen Autorität‘**

Das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ von Haim Omer beschreibt einen systemischen Ansatz für die pädagogische Präsenz, welche von Gewaltlosigkeit, Wärme, Liebe, Respekt und Akzeptanz geprägt ist, dennoch aber Regeln und Grenzen deutlich machen. Grundsätzlich geht es hierbei um den gewaltlosen Widerstand gegen ein inakzeptables Verhalten von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe. Für Haim Omer steht dennoch die Beziehung zum jungen Menschen sowie dessen Wertschätzung und Würde im Mittelpunkt. Wesentliche Aspekte dieses Konzepts sind:

- die Präsenz der pädagogischen Fachkräfte statt der Distanzierung aufgrund einer Grenzverletzung oder einer Grenzüberschreitung.
- die Selbstkontrolle der pädagogischen Fachkräfte in Situationen, die eine Eskalation riskieren.
- der deutliche und sichtbare gewaltlose Widerstand und die Entschlossenheit ein Verhalten nicht zu akzeptieren statt unnötige Diskussionen und Machtkämpfe zu führen.

- die Zusammenarbeit von mehreren Unterstützern, die dem betroffenen jungen Menschen nahestehen, statt alleine gegen dieses Verhalten vorzugehen (vgl. Adams/Uschold-Meier 2018, S.59). Ein afrikanisches Sprichwort besagt, dass es ein ganzes Dorf braucht, um ein Kind zu erziehen. Aufbauend darauf werden Netzwerke geschaffen, die sich gegenseitig in der Umsetzung von Interventionen unterstützen, um so Situationen zu entlasten und die Lebenssituation zu verbessern (vgl. Ofner o.J., o.S.).
- Transparenz in allen Haltungen und Handlungen; es wird nicht unberechenbar und willkürlich entschieden.
- keine überstürzten Entscheidungen und Reaktionen der pädagogischen Fachkräfte, sondern verzögerte Reaktionen auf Grenzüberschreitungen und Grenzverletzungen.
- keine Strafen oder Konsequenzen setzen, sondern auf das Prinzip der Wiedergutmachung zurückgreifen.
- das Prinzip der Versöhnung und der Beziehung zum jungen Menschen, um ihm zu zeigen, dass man Entscheidungen für und nicht gegen ihn trifft, beispielsweise in Form von Einzelaktivitäten oder das Kochen des Lieblingsgerichts. Beschuldigungen und Ausgrenzung finden keinen Platz in diesem Konzept (vgl. Adams/Uschold-Meier 2018, S.59f.).
- die pädagogische Fachkraft übernimmt die Verantwortung für die Beziehungsqualität und setzt sich dafür ein, dass die Werte und Regeln, die ein Zusammenleben möglich machen, eingehalten werden.
- die ‚wachsamen Sorge‘ seitens der Pädagogin oder des Pädagogen, um Alarmsignale frühzeitig zu erkennen und so Eskalationen durch das Einleiten der notwendigen Schritte zu verhindern.

Das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ dient dazu, eine respektvolle Beziehungskultur zu erhalten und somit auch positive Entwicklungsprozesse zu ermöglichen (vgl. Ofner o.J., o.S.). Hierbei stellt sich immer wieder die Frage, was es braucht, um eine Situation zur Eskalation zu treiben, welche Bedürfnisse dem Verhalten, welches das Kind oder der jugendliche Mensch an den Tag legt, zugrunde liegen und welche Art der Präsenz nun erforderlich ist, um geeigneten Widerstand zu leisten. Im Grunde genommen geht es darum, den Kindern und Jugendlichen einen Raum zu geben, in dem es möglich ist, Beziehungen zu entwickeln und diese gesund zu entfalten (vgl. Adams/Uschold-Meier 2018, S.61ff.). Konkrete Methoden, mit denen die ‚Neue Autorität‘ arbeitet, werden unter anderem gemeinsam mit anderen Alternativen zum Belohnen und Bestrafen im folgenden Kapitel näher erläutert.

### 2.5.9.12 Alternativen zum Belohnen und Bestrafen

Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, wird sowohl die Belohnung, als auch die Bestrafung kritisch angesehen. Das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ beschreibt, wie bereits erwähnt, den gewaltlosen Widerstand der pädagogischen Fachkräfte. Konkrete Methoden und somit Alternativen zum Belohnen und Bestrafen sind wie folgt:

- *Machtkämpfen keine Bühne geben beziehungsweise nicht die erwarteten Reaktionen zeigen:* Es wird anders gehandelt, als es vom jungen Menschen erwartet wird. Wenn beispielsweise eine Gruppe Jugendlicher in der Nacht im Garten randaliert und somit die Pädagogin oder den Pädagogen zum Machtkampf herausfordert, geht diese oder dieser nicht darauf ein und zieht sich zurück, um so überschüssige und unnötige Diskussionen zu vermeiden. Auch werden später keine Beschuldigungen oder Ähnliches ausgesprochen, Irritation verbreitet sich, da kein erwarteter Machtkampf stattgefunden hat, dem Verhalten wird keine Bühne geboten.
- *Keine unnötigen Diskussionen; klare und kurze Botschaften:* Das Kind oder die jugendliche Person wird darauf hingewiesen, dass es oder sie selbst entscheidet, ob es oder sie die vereinbarten Regeln, die es oder sie kennt, einhält oder nicht. Auch hier wird nicht auf unnötige Diskussionen eingegangen. Die Aufforderungen bestehen aus kurzen und klaren Botschaften. Wird beispielsweise ein Putzdienst nicht erledigt und stößt unter Beschimpfungen auf Widerstand, verlässt die pädagogische Fachkraft die Situation und kehrt nach einer Weile zurück. Danach wird die klare Botschaft übermittelt, dass der junge Mensch die Regeln kennt und selbst entscheidet, ob er diese einhalten wird oder nicht und somit auch, ob er zum Zusammenleben beiträgt oder nicht. Dabei werden nach Möglichkeit die wichtigen Bezugspersonen der betroffenen Person miteinbezogen.
- *Ankündigung von pädagogischen Interventionen:* Pädagogische Interventionen werden angekündigt. Wenn möglich, werden alle wichtigen Bezugspersonen des jungen Menschen miteinbezogen. Ist beispielsweise ein Drogentest eines Individuums erneut positiv, so wird von der pädagogischen Leiterin oder dem pädagogischen Leiter ein Treffen aller wichtigen Bezugspersonen angekündigt, bei dem mit dem jungen Subjekt gemeinsam die Sorge über den Drogenkonsum besprochen wird. Dabei ist es wichtig, Ich-Botschaften ohne Vorwürfe oder Beschuldigung zu verwenden. Beispielsweise durch Botschaften wie ‚Wir machen uns wegen deines Drogenkonsums Sorgen und daher wird dieser Konsum nicht mehr von uns toleriert‘. Es wird gemeinsam der Standpunkt vertreten, dass ein inakzeptables Verhalten nicht weiter aufgrund der Sorge um den jungen Menschen toleriert wird. Bei diesen Interventionen werden sämtliche abrufbare Helfersysteme einbezogen, wie Freundinnen und Freunde, Jugendamt, Fami-

lie, Bezugsbetreuerinnen und Bezugsbetreuer und viele mehr. Je mehr Personen daran beteiligt sind, die dem jungen Menschen wichtig sind, desto wirksamer und besser ist diese Methode.

- *Nachgehen und Aufsuchen*: Das Nachgehen und Aufsuchen stellt einen wesentlichen Faktor im Konzept der ‚Neuen Autorität‘ dar. Das bedeutet, dass sich mehrerer Pädagoginnen und Pädagogen zusammenschließen und die betreute Person an einschlägigen Orten aufsuchen, wenn diese sich der Betreuung entzieht. Dies muss einige Male erledigt werden, bis es im betroffenen jungen Menschen ein Gefühl der Sicherheit erzeugt und ihm zeigt, dass es Personen gibt, denen er wichtig ist und die ihn nicht aufgrund der Nicht-Betreubarkeit in andere Einrichtungen oder Maßnahmen ‚abschieben‘.
- *Beharrlichkeit*: das Prinzip der Beharrlichkeit stellt ein wichtiges Faktum im Konzept der ‚Neuen Autorität‘ dar. Dies besagt, dass der junge Charakter immer wieder mit den gleichen Interventionen konfrontiert wird. Es wird nicht aufgegeben, sondern immer wieder der Standpunkt aufgezeigt.
- *Gesten der Versöhnung*: Nach Interventionen sind Gesten der Versöhnung wichtig, wie beispielsweise Einzelaktivitäten oder das Backen des Lieblingskuchens, um dem jungen Menschen zu vermitteln, dass die Interventionen nicht gegen ihn sondern für ihn gerichtet sind. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass die Hartnäckigkeit und die Willenskraft der betroffenen Person wertgeschätzt werden. Diese Maßnahmen verbessern die Beziehung zwischen den beteiligten Personen. Machtkämpfe lösen sich somit nicht auf, sondern treten zugunsten des Miteinanders und des voneinander Lernens in den Hintergrund (vgl. Adams/Uschold-Meier 2018, S. 65ff.).
- Über dem Begriff der Erziehung steht immer die Beziehung. Waibel (2017) verweist auf die Notwendigkeit der Beziehung, denn Erziehung funktioniert nicht ohne eine Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind oder der jugendlichen Person (vgl. Waibel 2017, S.251). Jesper Juul (2015) meint, dass die Erziehung nur mit Beziehung funktionieren kann; die Beziehung kann nur herrschen, wenn eine Gleichstellung zwischen dem zu-erziehenden Menschen und der pädagogischen Fachkraft herrscht (vgl. Juul 2015, S.28). All die folgenden Punkte setzen die gute pädagogische Beziehung voraus:
  - Komplimente machen statt loben oder belohnen. Die heutige Gesellschaft ist davon geprägt, was andere über einen denken (vgl. Mol 2011, S.18).
  - Selbst- und fremdschädigenden Verhalten kann nur entgegengewirkt werden, indem ein Verständnis bei dem jungen Menschen gefördert wird, das zeigt, warum gehandelt wie gehandelt wird. Gemeinsam werden danach Handlungsalternativen gesucht und im besten Fall gefunden (vgl. Weiß 2011, S.122).

- Den Gefühlen Raum geben (z.B. Wut auslassen an einem Kissen) (vgl. Weiß 2011, S.127).
- Gemeinsames Freuen bei einer erbrachten Leistung. Dies erzeugt Stolz und Freude; umso stärker ist diese, wenn sich jemand mit der oder dem Betroffenen freut.
- Eine Alternative zur Bestrafung wäre es, mit dem Individuum gemeinsam traurig zu sein, wenn etwas falsch gemacht wurde. Dabei soll formuliert werden, was genau den Kummer oder den Schmerz ausmacht; die oder der Betroffene ist mit dieser Trauer nicht alleine. Durch das gemeinsame Trauern ist es unwahrscheinlicher, dass die Person ihre Trauer in ein unangemessenes Verhalten umwandelt, um ihren Kummer zu zeigen.
- In Ich-Botschaften mitteilen, wie ein Verhalten auf einen wirkt. Trinkt eine Jugendliche oder ein Jugendlicher beispielsweise zu viel Alkohol, kann dies mit einer Sorge seitens der Erzieherin oder des Erziehers argumentiert werden, warum übermäßiger Alkoholkonsum nicht gut ist.
- Statt zu belohnen oder zu bestrafen ist es eine Möglichkeit, den jungen Menschen auf die Folgen seines Handelns aufmerksam zu machen. Beispielsweise kann man hierbei ausdrücken, dass man sich besonders über eine erbrachte Leistung freut, oder, dass einem ein vorhergegangenes Verhalten verletzt oder traurig gemacht hat. Dafür ist eine gute pädagogische Beziehung notwendig (vgl. Mol 2011, S.103ff.).
- Des Weiteren ist es wichtig, dass der oder dem Heranwachsenden das Interesse an ihrem oder seinem Leben gezeigt wird. Es soll dabei darum gehen, dass die pädagogische Fachkraft interessiert hinterfragt, warum so gehandelt wurde, wie der junge Mensch gehandelt hat. Somit fällt es leichter, an den Ursachen für ein Verhalten zu arbeiten, und nicht nur an den Symptomen.
- Ein wichtiger Punkt in der Erziehung von jungen Menschen ist Klarheit. Diese ist am ehesten gegeben, wenn Kinder oder Jugendliche sich an gewissen Prozessen, wie beispielsweise am Aufstellen von Regeln oder beim Treffen von Entscheidungen beteiligen können und dürfen. Durch diese Transparenz wird es dem Individuum ermöglicht, eine eigene Moralvorstellung zu entwickeln. In der Einhaltung von Regeln ist es wichtig, dass die Zielgruppe auch versteht, warum die Regel aufgestellt wurde und warum diese notwendig für ein gelungenes Zusammenleben ist. Die Faustregel dabei ist, so wenig Regeln wie möglich aufzustellen; dafür aber umso sinnvollere.
- Auch kommt es darauf an, wie Regeln vermittelt werden. Personalisierte Regeln sind um einiges sinnvoller als institutionalisierte. Die Regeln sollten hierbei partizipativ als Vorschläge oder Bitten formuliert werden.

- Ein weiterer Punkt, der auch berücksichtigt werden sollte, ist das Setzen von Grenzen. Diese geben Sicherheit und Ruhe. Ein weiterer Vorteil ist, dass die traumatisierten Kinder und Jugendlichen wissen, woran sie sind. Diese Grenzen sollten jedoch nicht durch die Bestrafung oder durch Belohnung gefestigt werden, sondern durch das Verinnerlichen der gesellschaftlichen Werte. Wird eine Grenze überschritten, so wird nicht bestraft, sondern auf den verletzten Wert hingewiesen und erklärt, warum dies eine Grenzüberschreitung war. Trotzdem ist auch hier wichtig, die Beweggründe für das auftretende Verhalten zu berücksichtigen. Junge Menschen haben eine entwicklungsbiologische Neigung dafür, anderen zu gefallen. Wird eine Grenze überschritten, so ist dies laut Mol (2011) ein Zeichen dafür, dass eine heranwachsende Person sich mit einem Problem herumschlägt.
- Jedes Verhalten hat einen Grund, der in den Bedürfnissen des Menschen zu finden ist. Dies ist so, weil der Mensch ein Wesen ist, das versucht, seine Bedürfnisse mit allen Mitteln zu erfüllen. Oft ist das gezeigte Verhalten der falsche Weg dafür, dennoch wurde das Verhalten mit der Annahme, dass ein Bedürfnis gestillt wird, gezeigt. Daher ist es umso wichtiger, auf die Bedürfnisse der Person zu achten und auf Alternativen hinzuweisen, wie die Bedürfnisse auf einem angenehmeren Weg gestillt werden können (vgl. Mol 2011, S.105ff.). Dreikurs und Grey (2015) verweisen darauf, dass jeder Mensch anders beziehungsweise einzigartig ist; Bedürfnisse hat jedoch jedes Individuum. Das Verhalten entwickelt sich nach der Bedürfnisstillung, beispielsweise sind solche Bedürfnisse bei Kindern oder bei Jugendlichen Zugehörigkeit zu erlangen, Beachtung oder Aufmerksamkeit zu bekommen, aber auch die Stellung in der Gruppe oder in der Familie spielen eine große Rolle. Es ist also denkbar, dass die falschen Ziele mit dem inakzeptablen Verhalten verfolgt wurden, wie beispielsweise das Erhalten von Aufmerksamkeit durch Kriminalität (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.17ff.).
- Auch spielt es eine große Rolle, ein Vorbild für das heranwachsende Subjekt zu sein. Dies hat den Zweck, dass das soziale Zusammenleben vorgelebt wird und somit auch von den lernenden Personen als bewährt wahrgenommen und selbst verinnerlicht wird. Ein Kind oder ein jugendlicher Mensch kann nicht geformt werden, man kann nur versuchen, seine intrinsische Motivation zum richtigen Verhalten zu wecken, indem man ihn davon überzeugt, dass ein akzeptables Verhalten wirkvoller für ein gutes Zusammenleben ist, als ein inakzeptables Verhalten (vgl. Mol 2011, S. 105ff.).
- Anstatt zu bestrafen ist es aus Sicht der existenziellen Pädagogik sinnvoller, dem Individuum die natürlichen Folgen des Verhaltens sichtbar zu machen. Die logische Folge drückt aus, was die gesellschaftliche Wirklichkeit ist und ist direkt mit dem Fehlverhalten verknüpft. Wichtig dabei ist, dass die logische Folge des Verhaltens mit freundlicher Stimme erklärt wird (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.57ff.).

- Das Ermutigen ist eine wirksame Methode zur Korrektur des Verhaltens. Dies hilft dem Kind oder dem jugendlichen Menschen dabei, seine Potentiale und Möglichkeiten zu entfalten. Das richtige Ermutigen verlangt viel Feinfühligkeit von der pädagogischen Fachkraft, denn dann ist die Ermutigung ein Gewinn in der Kompetenzentwicklung, bei der Entmutigung kann sehr viel Schaden angerichtet werden. Es muss der oder dem Heranwachsenden auch erlaubt sein, Risiken einzugehen, um zu ermutigen (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.39f.).
- Laut Juul (2015) soll bei aggressivem Fehlverhalten nur dann eingegriffen werden, wenn eine Person physisch gefährdet ist, denn er empfindet es für die Persönlichkeitsentwicklung als notwendig, dass junge Menschen lernen, Konflikte, ohne das Eingreifen von erwachsenen Menschen, zu lösen (vgl. Juul 2015, S.129ff.).
- Die falsch handelnden Personen müssen dazu gebracht werden, ihr eigenes Handeln zu verstehen. Denn eine dauerhafte Änderung des Verhaltens ist nur dann möglich, wenn das Kind oder der jugendliche Mensch davon überzeugt ist, dass die oder der Betroffene sicher vor den Ursachen des Verhaltens ist. Eine Möglichkeit, statt der Bestrafung, ist die bereits genannte logische Folge, aber auch die Wiedergutmachung mit Begründung der Maßnahme, beispielsweise wird etwas Geklautes an den Eigentümer zurückgegeben. Ist diese Wiedergutmachung, aufgrund eines seelischen Schadens, durch beispielsweise Mobbing nicht möglich, so wird versucht, eine angebrachte Leistung zu erbringen (vgl. Lang/Lang 2013, S.106ff.).
- Auch der Einsatz von Interventionsmodellen (siehe Kapitel 2.5.9.7) ist möglich, wie beispielsweise das Modell des Friedensbaumes mit dem Ziel, sich zu beruhigen, dem Käse Rollen, bei dem es durch das Auspowern geht, dem roten Band der Sympathie als Zeichen für die Auflösung eines Konfliktes oder dem der Brüllgurken, also dem Ausbrüllen mit dem Zweck, sich für erhöhte Lautstärke zu sensibilisieren (vgl. Sprenger 2017, S.100f.).



## **Empirischer Teil**

### 3 Forschungsdesign

Im Rahmen der Darstellung des Forschungsdesigns wird im Folgenden nochmals die zentrale Fragestellung und die untergeordneten Subfragen, sowie die dahinterliegenden Zielsetzungen näher betrachtet. Außerdem wird das Erhebungsinstrument sowie die Überlegungen zu eben diesen, sowie die Stichprobenwahl, die Durchführung und die Auswertungsmethode dargestellt und begründet.

#### 3.1 Forschungsfragen und Zielsetzung

Wie bereits im theoretischen Teil beschrieben, sind Erziehungsmaßnahmen in der Alltagspädagogik der stationären Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe ein relevantes und immer wieder gern diskutiertes Thema. Auf dem theoretischen Hintergrund, dass 75% aller fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen auf irgendeine Art und Weise traumatisiert sind und sowohl die existenzielle Pädagogik, die Neuropädagogik, als auch die Traumapädagogik Sanktionsformen wie der Belohnung und Bestrafung kritisch gegenüber stehen, beschäftigt sich die vorliegende empirische Untersuchung mit Erziehungsmaßnahmen in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, sowie mit den vorherrschenden Regelkonstrukten. Das Hauptinteresse liegt dabei insbesondere auf der Sinnhaftigkeit der Belohnungen und Bestrafungen bei traumatisierten Kindern sowie Jugendlichen und alternativen Handlungsmöglichkeiten. Hierfür wurde konkret folgende Forschungsfrage formuliert:

*Inwiefern macht es Sinn, bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen, Bestrafung oder Belohnung als Erziehungsmittel anzuwenden?*

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden folgende Subfragen formuliert:

- Was verstehen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen unter dem Begriff der Erziehung?
- Worauf wird bei der Wahl der Erziehungsmaßnahmen geachtet?
- Mit welchen Regelkonstrukten arbeiten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe?
- Wie werden Regeln in den stationären Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugendhilfe formuliert?

- Was sind aus Sicht der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Gründe für Grenzüberschreitungen?
- Welche Rolle spielt die pädagogische Beziehung im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe?
- Wird im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe mit Belohnungen gearbeitet?
- Wird im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe mit Bestrafungen gearbeitet?
- Was wird von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als Alternative zur Bestrafung verstanden?
- In welchen Bereichen fühlen sich Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen überfordert?
- Wie wird mit überfordernden Situationen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe umgegangen?
- Welche Ausbildungen bewähren sich präventiv gegen überfordernde Situationen im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe?
- Wie schätzen psychosoziale Fachkräfte Überforderungsbereiche der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ein?

Ziel der Studie ist es, herauszufinden, mit welchen Erziehungsmethoden gearbeitet wird und wie dies sowohl von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, als auch von psychosozialen Fachkräften eingeschätzt wird, um darauf aufbauend die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Belohnung und Bestrafung in Verbindung mit dem theoretischen Input bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu beantworten und mögliche Handlungsalternativen und Verbesserungsvorschläge zu beschreiben.

### **3.2 Erhebungsinstrumente und Interviewleitfaden**

Um möglichst viele Inhalte aus bestimmten Themenbereichen abzufragen, wurde das halbstandardisierte Interview als Erhebungsmethode gewählt, da die Vergleichbarkeit der Antworten durch diese Strukturierung gegeben ist. Der Interviewleitfaden beinhaltet eine Reihe von offenen, als auch geschlossenen Fragenkomplexen, um ein Resümee von allen befragten Personen zu schaffen. Die offenen Fragen sollen dazu beitragen, Beweggründe und Motivationen hinter den Antworten zu ermitteln.

Der verwendete Leitfaden wurde in zehn Blöcken generiert:

1. Erziehung
2. Erziehungsmaßnahmen
3. Regeln und Grenzen
4. Pädagogische Beziehung
5. Belohnung und Alternativen
6. Bestrafung und Alternativen
7. Überforderung
8. Erfahrung in der steirischen Kinder- und Jugendhilfe
9. Konzepte
10. Methoden

Um die Erziehungsmethoden Belohnung und Bestrafung gesondert zu behandeln, wurden diese nicht in den Block der Erziehungsmaßnahmen gegeben, sondern je ein extra Block gebildet.

### **3.3 Stichprobenbeschreibung**

Die Stichprobe der folgenden Befragung setzt sich aus neun Probandinnen und Probanden zusammen, wobei sieben Personen aus dem stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe stammen und aus ihrer täglichen Praxis berichten und zwei Probandinnen und Probanden Fachkräfte aus dem psychosozialen Bereich sind, deren Antworten mit denen der sozialpädagogischen Fachkräfte verglichen werden. Die Auswahl der befragten Personen ist sowohl bezüglich des Alters und des Geschlechts heterogen.

Das wichtigste Kriterium bei der Stichprobenwahl stellte die Anstellung als Sozialpädagogin beziehungsweise als Sozialpädagoge in einer stationären Einrichtung der steirischen Kinder- und Jugendhilfe dar.

Die größte Schwierigkeit bei der Stichprobengenerierung stellte die Bereitschaft der psychosozialen Fachkräfte dar, sich befragen zu lassen. Grund dafür war, dass sich die Fachkräfte durch das Wissen, dass ihre Antworten mit jenen der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen verglichen werden, sich unter Druck gesetzt fühlten und die Befragung als Prüfungssetting wahrgenommen haben. Aus diesem Grund musste die Methode geändert werden, wodurch auch ein Fragebogen mit offen gestellten Fragestellungen in die Auswertung miteinbezogen wurde.

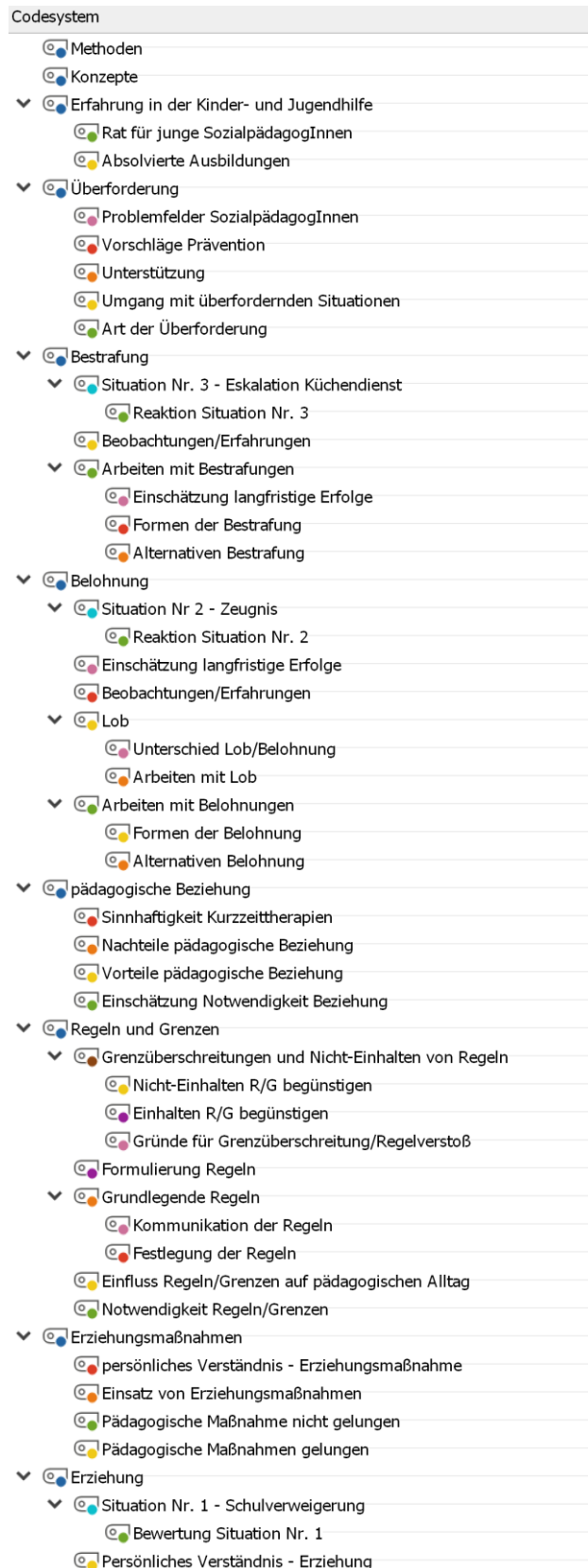
### **3.4 Durchführung**

Nach der Kontaktaufnahme über Telefon, E-Mail und soziale Netzwerke sowie der Terminvereinbarung, erfolgte die Befragung, je nach Wunsch der befragten Personen, entweder in privaten Wohnbereichen der jeweiligen Personen oder auch in den Einrichtungen selbst, beziehungsweise an öffentlichen Orten wie beispielsweise einem Kaffeehaus. Vor Beginn der Befragung wurde der grobe Ablauf des Interviews, das Ziel der Befragung, Verschwiegenheit und Anonymität sowie die Notwendigkeit der Tonaufnahme, um eine gute Auswertung zu bewerkstelligen, besprochen. Das anschließende Interview wurde mittels Smartphone aufgezeichnet, die Tonaufnahmen darauffolgend transkribiert und mittels des Datenverarbeitungsprogramms MAXQDA ausgewertet.

### **3.5 Auswertungsmethode**

Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse mittels MAXQDA gewählt. Mit MAXQDA wurde ein Codebaum erstellt, der sich an den zehn Blöcken des Interviewleitfadens orientiert. Anhand dessen die Antworten miteinander verglichen und interpretiert werden, um im Anschluss diese Antworten mit denen der psychosozialen Fachkräfte und der Literatur zu vergleichen, um so ein Resümee zu fassen.

Der Codebaum sieht wie folgt aus:



**Abbildung 3: Codebaum**

## 4 Darstellung der Ergebnisse – Beantwortung der Forschungsfragen

Im Folgenden werden die Interviews in Orientierung an die Blöcke des Codebaums inhaltlich analysiert und die Subfragen beantwortet. Die Interviewpartner werden im Folgenden mit IP1, IP2, IP3, IP4, IP5, IP6, IP7, IP8 und IP9 anonymisiert.

### 4.1 Block Nr. 1: Erziehung

#### 4.1.1 Subfrage Nr. 1: Was verstehen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen unter dem Begriff der Erziehung?

Hier geht es darum, was die Fachkräfte unter Erziehung verstehen. In der existenziellen Pädagogik wird Erziehung als ein Phänomen beschrieben, dass Kinder und Jugendliche zu einem erfüllten Leben befähigt (vgl. Waibel 2017, S.25). Ähnlich wie Waibel (2017) sieht es auch eine der befragten Personen, er oder sie beschreibt Erziehung folgendermaßen:

„Im Endeffekt geht es darum, dass man mit Menschen arbeitet. Jeder Mensch hat ein Herz, jeder Mensch hat [...] Fähigkeiten, Fertigkeiten [...] Ressourcen, unterschiedliche, und da ist es ganz wichtig, dass man die herauskristallisiert und dass man im Endeffekt schaut [...] in welche Richtung sich der Jugendliche entwickeln kann und dass man da auch eine Unterstützung und eine Begleitung, eine professionelle, anbietet. Also das verstehe ich unter Erziehung. Dass man einfach für den jungen Menschen ganzheitlich da ist“ (vgl. IP2, Z.7).

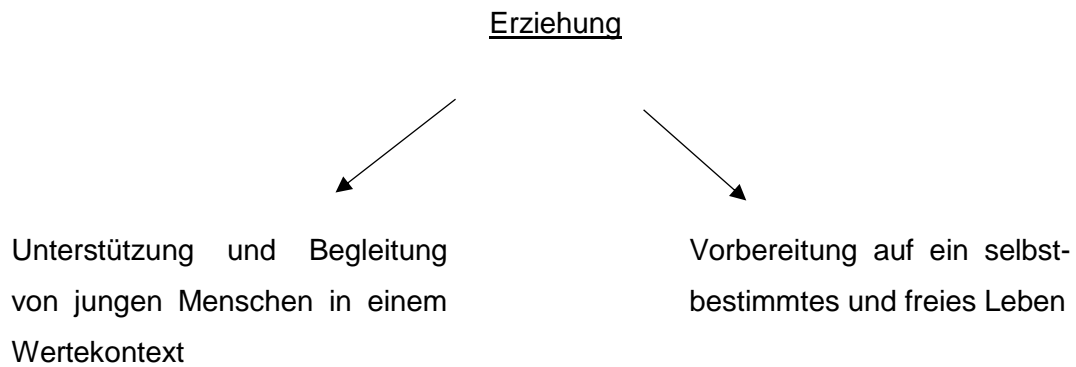
Die befragte Person lehnt sich in seiner oder ihrer Aussage zur Erziehung stark an den Begriff der existenziellen Pädagogik, die auch besagt, dass es keine fixen Bezugspunkte in der Erziehung gibt und Erziehung immer individuell erfolgt (vgl. Waibel 2017, S.28). Das ‚Heraus-kristallisieren der unterschiedlichen Faktoren, wie das der Fähigkeiten, der Ressourcen und der Fertigkeiten‘ lässt darauf schließen, dass die Individualität in der Erziehung laut der befragten Person eine wichtige Rolle spielt. Die professionelle Unterstützung gibt laut der befragten Fachkraft einen Hinweis darauf, dass die Balance zwischen dem Menschen und seinen Werten gefunden werden muss. Die Erziehung kann demnach eine Stütze sein, aber auch eine Entlastung für die jungen Menschen, die es zu erziehen gilt. Die Metapher des Herzens lässt tendenziell auf den traumapädagogischen Zugang schließen, der davon ausgeht, dass jedes Verhalten einen guten Grund hat, den es gilt, ausfindig zu machen (vgl. Lang/Lang 2013, S.108). Ebenso eine psychosoziale Fachkraft ist der ähnlichen Meinung wie IP2 und verstärkt dies mit folgender Aussage:

„Erziehung sehe ich als Möglichkeit, einem Individuum, und ein Kind ist ein Individuum, so viele Möglichkeiten wie möglich mitzugeben, im Leben frei und selbstbestimmt leben zu können. Also [...] diese Komponente aus Wurzeln und Flügeln, an das glauben wir sehr in dem Haus. [...] Und ich glaube [...] dass Erziehung immer sehr viel Klarheit, sehr viel Struktur und immer sehr viel altersgemäße persönliche Möglichkeit zur Entfaltung einfach benötigt“ (vgl. IP9, Z.15).

Auch hier kommt die Selbstbestimmtheit des Kindes oder des jugendlichen Menschen zum Vorschein. Die Komponente der ‚Wurzeln und Flügel‘ beschreibt, was die junge Person braucht, um zu einem für das Individuum erfüllten Leben zu gelangen: Die Wurzeln lassen in einem interpretativen Kontext auf den festen Boden, die Klarheit schließen, den die Erziehung laut Mol (2011) so dringend braucht (vgl. Mol 2011, S.106). Diese Wurzeln können eine Metapher für die Stärke sein, welche dem jungen Menschen die Klarheit schenkt. Gerade bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist diese Klarheit laut der Fachkraft wichtig. Diese Aussage lässt darauf schließen, dass es gerade in bewegten Zeiten, wie beispielsweise bei einer Fremdunterbringung, wichtig ist, mit den Füßen am Boden zu bleiben. Klarheit gibt Sicherheit und Orientierung. Koten (2018) beschreibt, dass gerade Regeln und Grenzen, welche die Wurzeln ebenfalls symbolisieren könnten, für junge traumatisierte Individuen eine wichtige Komponente darstellen, da diese oftmals das Gefühl der Ohnmacht, der Hilflosigkeit und der Angst erleben mussten und sich willkürliches Verhalten problematisch auswirken könnte (vgl. Koten 2018, S.90f). Die Flügel könnten in einem interpretativen Kontext eine Metapher für die Möglichkeiten der Entfaltung des jungen Subjekts sein, aber auch für die Ressourcen, welche ein Mensch entwickeln kann, um zu einem freien und selbstbestimmten Leben zu kommen. Die Flügel symbolisieren neben den Entfaltungsmöglichkeiten ebenfalls die Freiheit, welche eine Person hat und könnte ein Indiz dafür sein, dass die befragte Fachkraft meint, dass das Individuum die Möglichkeit hat, sich in gewissen Situationen zu erproben und es auch in Ordnung ist, wenn dieses scheitert.

Einen weiteren Aspekt bringen zwei weitere Befragte mit dem Vermitteln von Werten und dem Willen der jungen Persönlichkeit ein: „Erziehung ist das Begleiten von jungen Menschen durch Erwachsene in einem, in einem Wertekontext in dem wir uns befinden“ (vgl. IP1, Z.17). Für die Expertin oder den Experten hat Erziehung ebenfalls mit der Begleitung, Unterstützung und Vermittlung von Werten zu tun. Anzumerken ist, dass alle befragten Interviewpartner angaben, dass Erziehung für sie etwas mit der Vermittlung von Werten zu tun hat. Dies können unterschiedliche Werte sein, vor allem aber ist es naheliegend, dass damit die Sozialisation von den Heranwachsenden zu tun hat. Damit, dass sie erlernen sich in einer Gesellschaft richtig zu verhalten, ihren Platz in der Gesellschaft finden, aber auch dafür, ein Bewusstsein für moralisches Handeln zu bekommen. Erziehung besteht also laut den befragten Personen hauptsächlich aus zwei Komponenten:





Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen unter der Erziehung ein existenzielles Verständnis haben. Es geht für alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner um das Begleiten und Unterstützen des jungen Individuums, um es zu ermächtigen, ein freies, selbstbestimmtes Leben zu führen. Aber auch das Vermitteln von Werten, die in der Gesellschaft notwendig sind, um seinen individuellen Platz zu finden, ist aus der Sicht der Fachkräfte ein notwendiges Faktum in der Erziehung. Um die erste Subfrage zu beantworten, wird der erste Block des Interviewleitfadens genauer betrachtet. Was die befragten Fachkräfte unter dem Begriff der Erziehung verstehen ist wichtig zu erfahren, da die Arbeit mit Belohnung und Bestrafung auf dem Erziehungsbegriff aufbaut.

## **4.2 Block Nr. 2: Erziehungsmaßnahmen**

### **4.2.1 Subfrage Nr. 2: Worauf wird bei der Wahl der Erziehungsmaßnahmen geachtet?**

Um dies genauer zu hinterfragen wird eine Situation beschrieben, in der es um einen jungen Mann geht, der die Schule verweigert. Die Befragten wurden gebeten, zu erzählen, was ihnen zum Verhalten des jungen Mannes einfällt. Weiß (2011) beschreibt, dass jedes Verhalten seinen Grund hat und es gilt, diesen Grund herauszufinden, um in Folge dessen weiter intervenieren zu können (vgl. Weiß 2011, S.59ff). Ausnahmslos allen befragten Personen sind Situationen wie diese bekannt. Eine befragte Person beschreibt, dass es bei der Wahl der Erziehungsmethoden einige Faktoren zu berücksichtigen gilt:

„Rücksicht zu nehmen ist auf eine immense Anzahl an Faktoren. [...] Auf Lebensalter, aufs Geschlecht, auf Entwicklungsalter, auf [...] die gesamte physische, psychische Befindlichkeit des Kindes und Jugendlichen, auf den Lebenskontext, aufs Lebensumfeld, auf [...] die Lebenswelt der oder des Jugendlichen“ (vgl. IP1, Z.31).

Mit der Aufzählung der Faktoren weist die Fachkraft vor allem auf die Individualität jedes Menschen hin. Dies lehnt an die existenzielle Sichtweise an, welche besagt, dass das Erziehen von der subjektiven, momentanen Wahrnehmung der beteiligten Menschen beziehungsweise der Situationen abhängig ist (vgl. Waibel 2017, S.28). Es ist also in einem interpretativen Kontext anzunehmen, dass die befragte Fachkraft auf die Verständnisebene verweist, bei der es darum geht, den Hintergrund eines Verhaltens zu betrachten, um nicht das Symptom zu bekämpfen, sondern die Ursachen eines Verhaltens. Dies deckt sich mit der Annahme von Dreikurs und Grey (2015), dass jeder Mensch für sich einzigartig beziehungsweise anders ist und es daher kein Rezept für Erziehung gibt (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.17). Einen weiteren, noch nicht genannten Faktor bringt eine weitere Expertin oder ein weiterer Experte ein:

„Verhältnismäßigkeit ist wichtig, [...] die Maßnahme sollte [...] für den Jugendlichen nachvollziehbar und verständlich sein, sie sollte also [...] dem Jugendlichen erklärt werden und der Jugendliche soll [...] auch für sich aus [...] der Maßnahme mittel- bis längerfristig profitieren können oder einen Mehrwert ziehen können“ (vgl. IP3, Z.17).

Die Verhältnismäßigkeit ist ein weiterer Aspekt, der in einem interpretativen Kontext beschreiben könnte, dass jeder Mensch unterschiedlich auf gewisse Situationen reagiert. Für die befragte Person ist Verhältnismäßigkeit ein wichtiger Aspekt, dies könnte bedeuten, dass Eskalationen vermieden werden sollten und der erste Schritt einer Intervention, wie aus dem Beispiel des jungen Mannes, der nicht in die Schule gehen will, das Deeskalieren sein sollte. Es ist anzunehmen, dass die Fachkraft der Beziehung einen stärkeren Stellenwert als der Erziehung gibt, was sich mit der Meinung von Koten (2018) deckt (vgl. Koten 2018, S.94). Für die befragte Expertin oder den befragten Experten sollte eine Erziehungsmaßnahme demnach an das Individuum angepasst sein. Außerdem stellt hier das Verständnis einen weiteren Faktor dar, der besagt, dass eine Heranwachsende oder ein Heranwachsender verstehen muss, warum eine Erziehungsmaßnahme angewandt wird. Das Verständnis tendenziell als eine Form der Transparenz gewertet, die wiederum Sicherheit und Orientierung liefert. Diese Transparenz ist im traumapädagogischen Zugang ein wichtiger Faktor, da diese maßgeblich zum ‚äußeren sicheren Ort‘ beiträgt. Dieser Ort sollte frei von Gefahren sein. Willkür und Unvorhersehbarkeit bedeutet für einen Menschen Gefahr, was wiederum den ‚inneren sicheren Ort‘ gefährden würde (vgl. Baierl 2014, S.3f.). Durch diese beiden Faktoren, welche die Expertin oder der Experte beschreibt, soll ein langfristiger Mehrwert gegeben sein. Anzunehmen ist, dass durch Transparenz und die Individualität Werte entstehen, die vom jungen Menschen aufgenommen werden und durch das Verständnis sowie die Nachvollziehbarkeit ein Gefühl dafür entsteht, was richtig und falsch ist. Auf lange Sicht gesehen wird dieses Verhalten möglicherweise, aufgrund dieses Wertes, der angeeignet wurde, nicht mehr vorkommen. Jedoch nicht aufgrund dessen, dass jemand anderes möchte, dass ein gewisses Verhalten an den Tag gelegt wird, sondern, weil der oder die Betroffene aus eigener Überzeugung ein Verhalten

zeigt, das auch in der Gesellschaft erwünscht ist. Eine weitere befragte Person bringt den Aspekt des Selbstwertes ein und beschreibt, was bei der Wahl von Erziehungsmethoden unterlassen werden sollte:

„Der Selbstwert des Kindes darf nicht verletzt werden. Kinder und Jugendliche sollen bei der Erarbeitung der Maßnahmen – je nach Alter, Umständen et cetera integriert werden. Persönliche Angriffe, Entwürdigungen etc. sollten unbedingt unterlassen werden“ (vgl. IP8, Z.15).

Der Selbstwert des Kindes oder des Jugendlichen hat für die psychosoziale Fachkraft eine große Bedeutung in der Auswahl der Erziehungsmaßnahmen, ebenso die Partizipation. Aus dem Zitat geht hervor, dass hierarchische Strukturen vermieden werden sollten. Angriffe und Entwürdigungen symbolisieren eine hierarchische Struktur, die auch laut der befragten Person dringend zu unterlassen ist. Das Begegnen auf Augenhöhe zeugt von Wertschätzung, die laut Weiß und Schirmer (2013) eine große Rolle im traumapädagogischen Erziehungs geschehen spielt, um die Selbstakzeptanz zu ermöglichen (vgl. Weiß/Schirmer 2013, S.112ff.).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass beim Einsatz von Erziehungsmethoden laut den befragten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Individualität eine große Rolle spielt. Jeder Mensch ist anders und braucht eine andere Art von Erziehung, um sich gut entfalten zu können. Dabei müssen einige Faktoren berücksichtigt werden. Auch wird die Hierarchie angesprochen, welche es zu vermeiden gilt. Den pädagogischen Fachkräften ist es also wichtig, mit den fremduntergebrachten Kindern und jugendlichen Menschen auf Augenhöhe zu arbeiten, um ihren Selbstwert, und somit ihre Selbstakzeptanz zu stärken, die, wenn sie nicht vorhanden ist, eine Blockade für die Entwicklung des jungen Individuums darstellen könnte. Auch IP9, eine traumapädagogische Fachkraft, weist auf die hierarchischen Strukturen hin, die unbedingt vermieden werden sollten:

„Also das wichtigste in unserem Setting ist, dass es nie um Macht gehen darf. Nie. Also das ist was, was unsere Bewohnerinnen kennen, dass Erziehung immer in Verbindung mit Macht steht und immer in Verbindung mit Hierarchie steht. [...] Ich darf nie das Gefühl haben, die mächtigere, die stärkere, die Person am längeren Hebel oder wie auch immer zu sein. Und ich darf nie willkürlich sein. Also ich glaube dass.. dass Willkürliches, Nicht-Nachvollziehbares.. also nicht Vorhersehbares Verhalten immer katastrophal enden kann“ (vgl. IP9, Z. 25).

Die psychosoziale Fachkraft geht dabei davon aus, dass junge Menschen, die fremduntergebracht sind, hierarchische Strukturen kennen und dies daher, aufgrund einer möglichen Re-Traumatisierung, vermieden werden muss. Auch verweist die befragte Expertin oder der befragte Experte auf die Transparenz und erklärt, dass die Willkür, das Nicht-Nachvollziehbare katastrophal enden kann. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen haben hinsichtlich

der Erziehungsmethoden somit einen existenziellen, sowie einen traumapädagogischen Zugang.

### **4.3 Block Nr.3: Regeln und Grenzen**

In diesem Block geht es darum, welche Regelkonstrukte sich im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe wiederfinden, ob Grenzüberschreitungen und Regelverstöße hinterfragt werden und wie Regeln formuliert werden.

#### **4.3.1 Subfrage Nr.3: Mit welchen Regelkonstrukten arbeiten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe?**

Die systemische Traumaarbeit geht davon aus, dass traumatisierte Personen nur aus ihrer Rolle des Opfers entfliehen können, wenn einige Faktoren gegeben sind. Dazu gehören zum Beispiel der gewaltfreie Lebensraum, die Unterstützung durch stabile, verlässliche Bezugspersonen, sich an der Zeitlichkeit zu orientieren und Sicherung und Stabilisierung des Selbstwertes (vgl. Jegodtka/Luiljens 2016, S.96ff.). Auch der Konsum von unterschiedlichsten Suchtmitteln wird in der Literatur als problematisch angesehen, da dieser unter die Eigenmedikation fällt, belustigend wirkt, jedoch aber illegal ist beziehungsweise zu problematischen Verhaltensweisen führen kann. Dieser Missbrauch kann nur aufgelöst werden, wenn die Gefühle, die diesem Konsum zu Grunde liegen, aufgelöst werden (vgl. Baierl 2016, S.39.). Eine befragte Person gibt dazu an:

"Die wichtigste Regelwerk vielleicht ist: In der Einrichtung wird Gewalt nicht akzeptiert. Gewalt gegen untereinander, Kinder und Jugendliche, aber auch Gewalt gegenüber Betreuern und Betreuerinnen und Gewalt von Betreuer und Betreuerin gegen Kinder“ (vgl. IP1, Z.51).

Die befragte Expertin oder der befragte Experte lehnt sich in ihrer oder seiner Aussage an den traumapädagogischen Ansatz der Gewaltfreiheit an und sieht diese als wichtigste Regel in der Arbeit mit den jungen Menschen an. Mit dieser Regel wird der ‚äußere sichere Ort‘ geschützt, welcher für traumatisierte Kinder und Jugendliche unabdingbar ist, um zu bewerkstelligen, dass die jungen Individuen sich mit ihrer Problematik auseinandersetzen können und die Welt nicht mehr als gefährlich erleben (vgl. Baierl 2016, S.56ff). Die Gewaltfreiheit zwischen allen an der Betreuungssituation beteiligten Personen ist der befragten Fachkraft tendenziell aufgrund des Vertrauens und der Berechenbarkeit ebenfalls wichtig. Es lässt also darauf schließen, dass die befragte Pädagogin oder der befragte Pädagoge einen großen Wert auf Transparenz legt. Laut Lang und Lang (2013) ist die Transparenz eine wichtige Grundlage für die

Betreuung von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen, da diese oft Unberechenbarkeit in ihrer Vergangenheit erlebt haben; die Berechenbarkeit trägt somit zum Vertrauen zu den Bezugspersonen bei (vgl. Lang/Lang 2013, S.111f.). Eine weitere befragte Person gibt dazu an:

„Also wir haben allgemeine Regeln, wie zum Beispiel [...] wenn es jetzt in Richtung Schulverweigerung geht, dass wir [...] da überhaupt keine Diskussion zulassen, weil der Schüler schulpflichtig ist. Ja? Also das ist [...] eine allgemeine Regel die aber ganz Österreich eben betrifft und dann haben wir andere Regeln natürlich auch. [...] dass kein Alkohol, also im Haus oder am Gelände konsumiert wird, [...] Drogen [...] sind ebenfalls tabu, obwohl, wenn es in die Richtung geht, dann kann man natürlich mit dem Jugendlichen auch weiterarbeiten [...] aber absolutes ‚No Go‘ ist Gewalt. Also unter den Jugendlichen oder auch von Jugendlichen zum Betreuer, also das wird komplett unterbunden und das benennen wir auch als Betonregel“ (vgl. IP2, Z.21).

Gewaltfreiheit wird auch hier als Betonregel genannt. Es ist also anzunehmen, dass weder verbale, noch physische Gewalt toleriert wird. Juul (2017) sieht dies als problematisch an, da er Aggressionen als notwendige Emotionen des Menschen ansieht. Aggressionen sind entwicklungsfördernd und zeigen an, dass etwas nicht stimmt. Dies ist ein Prozess in der Entwicklung des jungen Individuums, der nicht bestraft werden darf. Aggressionen werden also von Juul nicht als negativ angesehen, sondern als Grundlage dafür, Dinge anzusprechen, Aggressionen zu kommunizieren, zu reflektieren und zu bearbeiten (vgl. Juul 2017, S.163ff.). Aggressionen zu unterbinden würde für Juul (2015) bedeuten, dass man der heranwachsenden Person nicht den Raum gibt, um Konflikte selbst auszutragen. Aggressionen sollten demnach nur unterbunden werden, wenn jemand dadurch physisch gefährdet ist (vgl. Juul 2015, S.131.). Ein neuer Aspekt, den die befragte Fachkraft einbringt, ist das ‚Nicht Zulassen von Diskussionen‘ bei Schulverweigerung, wenn das Kind oder die jugendliche Persönlichkeit schulpflichtig ist, da dies als nationale Regel angesehen wird. In einem interpretativen Kontext bedeutet das, dass Schulverweigerung in keinem Fall geduldet wird. Dies ist im Allgemeinen aus der traumapädagogischen Sicht problematisch, da man von der Annahme des guten Grundes ausgeht, wie eine psychosoziale Fachkraft beschreibt:

„In der Traumapädagogik arbeiten wir immer mit der Annahme des guten Grundes, sprich wir gehen davon aus, dass es für jedes Verhalten einen guten Grund gibt und der gute Grund immer in irgendeiner Art und Weise erklärbar ist“ (vgl. IP9, Z.3).

Die Aussage bezüglich des nicht Zulassens von Diskussionen bei Schulverweigerung bei schulpflichtigen Mädchen und Buben der befragten Person ist insofern problematisch zu betrachten, da diese den Grund für die Verweigerung nicht hinterfragt, sondern auf die institutionalisierte Regel der Schulpflicht verweist und auch nicht gewillt ist, mit dem schulpflichtigen Menschen über die Gründe für dessen Verweigerung zu sprechen, da dies eine Form der Diskussion wäre. Ein weiterer Aspekt, der von der befragten Fachkraft genannt wird, ist der

Suchtmittelkonsum, der von der Person als ‚Tabu‘ eingestuft wird. Drogen und Alkohol werden weder im Haus, noch am Gelände geduldet. Jedoch wird auch klar gesagt, dass man mit dem Kind oder dem jugendlichen Subjekt weiter arbeiten kann, wenn Suchtmittelkonsum ein Thema in der Betreuung ist. In einem interpretativen Kontext kann davon ausgegangen werden, dass der Suchtmittelkonsum somit kein Ausschlussgrund ist, sondern hier nach den Ursachen für den Konsum gesucht wird, um diese zu bearbeiten. Laut Baierl (2016) kann der Suchtmittelkonsum nur aufgelöst werden, wenn die Gefühle, die diesem Konsum zu Grunde liegen, aufgelöst wurden (vgl. Baierl 2016, S.39.). Aus der Aussage der befragten Expertin oder des befragten Experten ist also anzunehmen, dass der Konsum nicht als negativ wie eine Störung des Sozialverhaltens, Bosheit oder Ähnliches, sondern als natürliche Reaktion auf eine unnatürliche Situation, an der gearbeitet werden kann, angesehen wird. Einen weiteren Aspekt, der noch nicht genannt wurde, bringt eine andere befragte Person ein:

„Es gibt Ausgehregelungen, die vom Alter und vom Jugendschutzgesetz her [...] gefestigt sind [...] und es gibt ein zwei Hausregeln, wie: Einmal in der Woche Zimmerputzen [...] und [...] mithelfen im Haushalt, also sprich Wäschewaschen [...] einkaufen gehen und Küche zusammenräumen, [...] und keine [...] unerlaubten Substanzen, das ist eine ganz eine wichtige Regel, aber sonst haben wir eigentlich nicht wirklich Regeln bei uns“ (vgl. IP6, Z.35).

Die befragte Person bringt den Aspekt der Haushaltsführung ein. In einem interpretativen Kontext ist davon auszugehen, dass damit die Selbstständigkeit gefördert werden soll, um den jungen Menschen auf ein eigenes selbstbestimmtes Leben vorzubereiten. Dies könnte wesentlich zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit beitragen, bei der es darum geht, dass eine Heranwachsende oder ein Heranwachsender das Gefühl hat, für sich selbst sorgen zu können, auf die Umwelt einwirken zu können und diese auch mitgestalten zu können. Gerade beim gemeinsamen Einkauf kann dies erlernt werden. Die Selbstwirksamkeit wird von Weiß (2011) als Voraussetzung für das seelische und körperliche Wohnbefinden angesehen (vgl. Weiß 2011, S.133).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in den stationären Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugendhilfe im Sinne des traumapädagogischen Ansatzes die Regel der Gewaltfreiheit eine wichtige Regel darstellt. Im Sinne der existenziellen Pädagogik wird die Selbstwirksamkeit im Sinne der Förderung von Selbstständigkeit angestrebt. Suchtmittelmissbrauch wird von keiner Einrichtung toleriert, jedoch ist man bereit, an einer Problemlösung gemeinsam zu arbeiten. Die Beantwortung dieser Subfrage dient dazu, herauszufinden, mit welchen Regelkonstrukten gearbeitet wird, um dann in den weiteren Schritten zu hinterfragen, wie mit Regelverstößen umgegangen wird. Auch die Formulierung der Regeln spielt hierbei eine große Rolle, was zu folgender Subfrage führt:

#### **4.3.2 Subfrage Nr.4: Wie werden Regeln in den stationären Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugendhilfe formuliert?**

Wie eine Frage formuliert wird, trägt wesentlich dazu bei, ob Regeln eingehalten werden oder nicht. Schmid und Lang (2013) unterscheiden hierbei zwischen institutionalisierten Regeln und personalisierten Regeln (vgl. Schmid/Lang 2013, S.287). Um diese Subfrage zu beantworten, wurde eine Regel sowohl institutionalisiert, als auch personalisiert formuliert. Die befragten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen wurden gefragt, welche der beiden Formulierungen als erfolgsbringender erachtet werden beziehungsweise im Setting der stationären Kinder- und Jugendhilfe angewandt wird. Eine befragte Person verweist auf die personalisierte Formulierung und gibt dazu folgenden Grund an:

„Weil [...] die zweite Formulierung [...] auch einen persönlichen Bezug zum Jugendlichen herstellt [...] von einer Vertrauensperson, die der Jugendliche ja in der WG hat. Die Betreuer sind ja für den Jugendlichen Vertrauenspersonen und es vermittelt den Jugendlichen Stabilität und auch ein gewisses Gefühl der, im weitesten Sinn, Geborgenheit, dass man sich um ihn Sorgen macht und dass es nicht nur eine rein instrumentelle Betrachtung ist. Also du musst hier sein, weil sonst bekommt der Betreuer Ärger. Was ja stimmt, aber im Grunde ist es für den Jugendlichen [...] greifbarer und das ist einfach verbindlicher und näher“ (vgl. IP3, Z.36).

Die befragte Pädagogin oder der befragte Pädagoge verweist, wie alle anderen befragten Fachkräfte, auf die personalisierte Formulierung der Regel. Einen Aspekt, den die oder der Befragte nennt, ist das Vertrauensverhältnis in einer Wohngemeinschaft und den persönlichen Bezug zwischen dem Kind oder dem jugendlichen Menschen und dem Betreuungspersonal. Es ist anzunehmen, dass die Person auf die Beziehung zwischen dem heranwachsenden Subjekt und der pädagogischen Fachkraft hinweist und somit Beziehung eine große Rolle in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen spielt. Dies entspricht der existenziellen Sichtweise, in der die Beziehung unter anderem die Grundlage von Erziehung bildet. Eine weitere befragte Person fügt hinzu: „Ohne Beziehung keine Pädagogik. Beziehung ist Grundhaltung.“ (vgl. IP1, Z.89). Diese Beziehung erzeugt Stabilität, aber auch Geborgenheit und lässt annehmen, dass die Regel eingehalten wird, wenn die Beziehung zwischen dem Menschen, der die Regel aufstellt, und jenem, der die Regel befolgen soll, gut ist. Diese Geborgenheit, die laut der befragten Person durch personalisierte Regeln ausgedrückt wird, lässt in einem interpretativen Kontext auf ein Sicherheitsgefühl schließen, in dem man sich unbeschwert und friedlich fühlt. Es gibt also keinen Grund, Widerstand zu leisten und eine Regel nicht zu befolgen. Schmid und Lang (2013) verweisen ebenfalls auf die Notwendigkeit der Beziehung in der Einhaltung von Regeln, da die emotionalen Bezüge als Stütze und Orientierungshilfe dienen. Eine institutionalisierte Regel hingegen würde im Gegenüber Unsicherheit erzeugen. Durch die emotionale Distanzierung in der Formulierung und das Verweisen auf die Instrumentalisierung wird die

Einhaltung sehr unwahrscheinlich (vgl. Schmid/Lang 2013, S.287f.). Auf einen weiteren Aspekt geht eine weitere befragte Fachkraft ein:

„Weil [...] Jugendliche dann, oder Menschen insgesamt, sehr in den Widerstand gehen, wenn [...] es keine Begründung für eine Regel gibt [...]. Also wenn sie eingeschränkt werden oder sich eingeschränkt fühlen [...] und dann gibt man keinen Grund an, dann macht das auch wenig Sinn diese Regel zu befolgen im Normalfall. Also das funktioniert nur dann, wenn Menschen eingeschüchtert werden. Also wir sind eben nicht beim Bundesheer. Also.. es läuft ja anders bei uns, ja" (vgl. IP5, Z.44).

Die befragte Person nennt den Aspekt der Begründung einer Regel. In einem interpretativen Kontext geht die Expertin oder der Experte davon aus, dass eine Regel dazu führt, dass sich die Bewohnerinnen oder Bewohner einer Wohngemeinschaft eingeschränkt fühlt, was eine institutionalisierte Regel durch die emotionale Distanz verstärken würde. Eine personalisierte Formulierung mit der Begründung der Regel wird von der befragten Person als sinnvoller angesehen. Die Einschüchterung wird in Verbindung mit der institutionalisierten Formulierung ebenfalls genannt, von dieser distanziert sich die Fachkraft jedoch. Juul (2010) verweist auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Regeln ohne Einschüchterungen oder kommandierende Wortlaute, da sich dies in weiterer Folge auf das spätere Leben auswirkt und maßgeblich dazu beiträgt, wie ein erwachsener Mensch dem Einhalten von Regeln gegenübersteht. Personalisiert formulierte Regeln verhindern ein Gefühl von Unterlegenheit und Widerstand, welches im späteren Leben zu Problemen führen kann. Mit personalisierten Regeln besteht kein Grund, Widerstand gegen die Unterlegenheit zu leisten (vgl. Juul 2010, S.31f.). Einen weiteren Aspekt bringt eine andere befragte Person ein:

„Für mich ist die zweite Ansage einfach ein respektvollerer Umgang und der ist für mich persönlich ganz wichtig den Jugendlichen gegenüber. [...] Wenn natürlich eine Jugendliche dasteht, die dementsprechend das Verhalten nicht passt, dann sage ich auch einmal 'Du bist um 22 Uhr zuhause.' aber im Großen und Ganzen gehen wir schon auf eine persönliche und auf [...] eine sensibilisierte Ebene mit den Jugendlichen beim Arbeiten und deswegen 'Mei bitte', ins Gewissen reden 'Schau, dass du um 22 Uhr zuhause bist'" (vgl. IP6, Z.39).

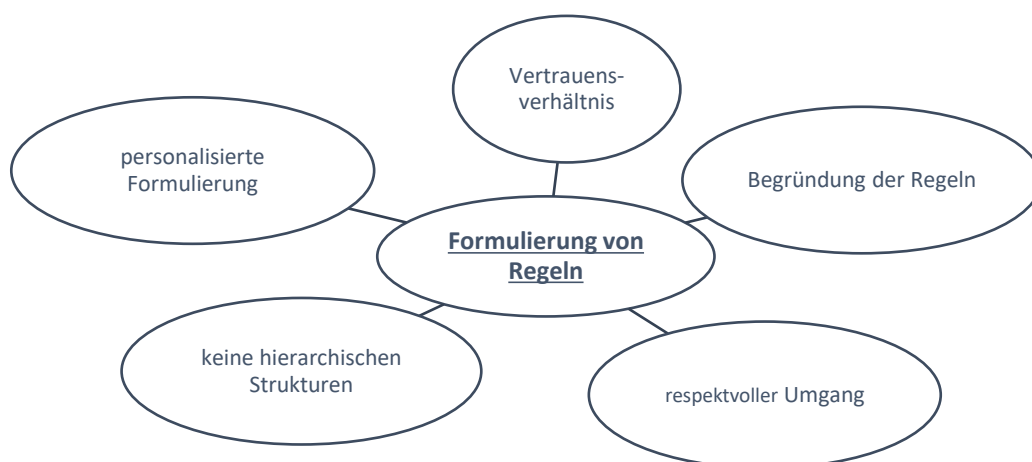
Die befragte Fachkraft bringt den Aspekt des respektvollen Umgangs ein. Ein respektvoller Umgang ist im interpretativen Kontext als Grundlage für ein Zusammenleben anzusehen, aber auch als Voraussetzung für eine angenehme Arbeitsatmosphäre für die Fachkräfte. Ein respektloser Umgang ist interpretativ bedenklich, da dieser hierarchische Strukturen ausbrechen lassen könnte. Juul (2015) beschreibt die Gleichwertigkeit von erwachsenen Menschen und Kindern oder Jugendlichen als Um und Auf in der Erziehung, Verantwortung soll nie mit Macht gleichgestellt werden (vgl. Juul 2015, S.28ff.). Auch eine weitere befragte psychosoziale Fachkraft bestärkt dies mit folgender Aussage:



"Also das wichtigste in unserem Setting ist, dass es nie um Macht gehen darf. Nie. Also das ist was, was unsere Bewohnerinnen kennen, dass Erziehung immer in Verbindung mit Macht steht und immer in Verbindung mit Hierarchie steht. [...] Ich darf nie das Gefühl haben die mächtigere, die stärkere, die Person am längeren Hebel oder wie auch immer zu sein. Und ich darf nie willkürlich sein. Also ich glaube [...] dass Willkürliches, Nicht-Nachvollziehbares.. also nicht vorhersehbares Verhalten immer katastrophal enden kann“ (vgl. IP9, Z.25).

In einem interpretativen Kontext lässt die Aussage von der psychosozialen Fachkraft darauf schließen, dass Macht in einem Betreuungssetting Aggressionen, Rachegefühle oder auch Widerstand auslöst, was wiederum im Setting der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu Problemen führen kann und somit kontraproduktiv ist. Oftmals sind Regelbrüche oder Grenzüberschreitungen Produkte von Überlebensstrategien von früheren Traumatisierungen. Wird dem mit hierarchischen Strukturen entgegengewirkt, können sich die Muster verstärken, was dazu führt, dass die Kinder und Jugendlichen nicht mehr tragbar sind und ihren Lebensmittelpunkt verändern müssen. Da 75% aller fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen traumatisiert sind, lässt sich traumapädagogisches Handeln im stationären Bereich nicht verhindern (vgl. Weiß 2011, S.86f.). Neben der Macht erwähnt die psychosoziale Fachkraft auch die Willkür, welche niemals in die Regelformulierung miteinfließen darf. Traumatisierte Kinder und Jugendliche kommen aus unberechenbaren Strukturen, vor allem, wenn die Eltern an einer psychischen Erkrankung leiden, was wiederum eine enorme psychosoziale Belastung für den Nachwuchs bedeutet. Das unberechenbare, nicht-nachvollziehbare Verhalten erzeugt das Gefühl, die Kontrolle zu verlieren (vgl. Weiß 2011, S.42f.). Anzunehmen ist außerdem, dass aus diesem Gefühl, die Kontrolle zu verlieren, auch negative Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit resultieren, was wiederum gegen den traumapädagogischen Ansatz spricht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auf folgende Aspekte im Sinne der existenziellen Pädagogik und der Traumapädagogik in der Formulierung der Regeln geachtet wird:



**Abbildung 4: Formulierung von Regeln**

Die Frage nach der Formulierung der Regeln ist notwendig, um auszuschließen, dass die Regeln aufgrund der Institutionalisierung nicht eingehalten werden. Um die Gründe für Grenzüberschreitungen und Regelverstöße zu hinterfragen, wird die nächste Subfrage gestellt.

#### **4.3.3 Subfrage Nr. 5: Was sind aus Sicht der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Gründe für Grenzüberschreitungen?**

Mit dieser Subfrage soll herausgefunden werden, was für die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen Gründe für Grenzüberschreitungen sein können. Dreikurs beschreibt Grenzüberschreitungen als Ergebnis einer falschen Annahme des Kindes oder des jugendlichen Menschen Zuneigung, Aufmerksamkeit oder dergleichen zu bekommen. Wird diese Annahme nicht erkannt, oder missverstanden, kann dies dazu führen, dass sich dieses Verhalten verstärkt wird. Vier Ziele, die Kinder und Jugendliche mit Missverhalten erlangen wollen, sind laut Dreikurs und Grey (2015) die Aufmerksamkeit, der Machtkampf, Rache oder die Unfähigkeit als Ausrede (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.27). Die Traumapädagogik geht ähnlich wie Dreikurs und Grey von der Annahme des guten Grundes aus, welcher besagt, dass jede Verhaltensweise auf einem guten Grund basiert, den es herauszufinden gilt (vgl. Weiß 2011, S.59). Waibel (2017) ist der Meinung, dass Grenzüberschreitungen aus fehlendem Wissen passieren (vgl. Waibel 2017, S.348). Eine befragte Person bringt einen weiteren Aspekt mit ein:

„Grenzüberschreitungen im pädagogischen Alltag haben meistens mit der Fähigkeit, mit der Unfähigkeit, [...] mit dem Unverständnis zum Teil auch, oder dem Vermögen, [...] mit den Kindern zu tun und müssen besprochen werden“ (vgl. IP1, Z.81).

Die Expertin oder der Experte hat diesbezüglich eine existenzielle Sichtweise und beschreibt die Gründe für das Nicht-Einhalten von Regeln oder das Überschreiten von Grenzen als Nichtwissen, Unfähigkeit und dem Unverständnis. In einem interpretativen Kontext lässt dies auf das Entwicklungsalter des Kindes oder des Jugendlichen schließen, welches für die befragte Fachkraft ein wichtiger Grund für Grenzüberschreitungen sein kann, aber auch das Lebensalter, die Geschichte des Kindes oder des jugendlichen Subjekts, mögliche Diagnosen, die den heranwachsenden Menschen unfähig machen, gewisse Regeln und Grenzen zu verstehen, die physische und psychische Befindlichkeit und viele weitere Faktoren. Des Weiteren verweist die Sozialpädagogin oder der Sozialpädagoge auf das Besprechen der Regel. In einem interpretativen Kontext kann davon ausgegangen werden, dass die befragte Person damit meint, dass Regeln und Grenzen mit dem Kind oder dem jugendlichen Individuum besprochen werden müssen, um ein Einhalten möglich zu machen und somit eine innere Werthaltung zu erreichen. Schneider und Tabakovic (2018) sind der Meinung, dass Kinder und Jugendliche nur die Werte und Normen der Gesellschaft erlernen können, wenn sie an der Gesellschaft teilhaben, was wiederum das Einhalten von Regeln und Grenzen voraussetzt. Um eine innere Werthaltung im jungen Menschen zu erwirken, ist es demnach wichtig, die Gründe für Regeln und

Grenzen immer wieder zu erklären; so wird das Einhalten von gesellschaftlichen Regeln bestenfalls selbstverständlich (vgl. Schneider/Tabakovic 2018, S.23). Einen zusätzlichen Aspekt nennt eine andere befragte Fachkraft:

„Jeder Mensch hat unterschiedliche Lebensthemen [...] in den Lebensphasen, [...] bei den Jugendlichen sind zum Beispiel die Peers ein ganz ein wichtiger Bestandteil. Und natürlich kann das auch sein, dass [...] die Peergroup einen massiven Einfluss auf einzelne Jugendliche eben hat in dem Alter und das kann natürlich auch mitwirken, warum manche Regeln nicht eingehalten werden und natürlich ist es auch ganz wichtig, dass man das transparent darlegt und dass man die Regel individuell erklärt, damit sie überhaupt verstanden werden kann und damit sie überhaupt umgesetzt werden kann“ (vgl. IP2, Z.27).

Die befragte Person verweist auf die Peergroup. In einem interpretativen Kontext kann das bedeuten, dass gleichaltrige Personen, die das soziale Umfeld des Kindes oder der jugendlichen Persönlichkeit ausmachen, einen wesentlichen Anteil dazu beitragen, wenn Regeln oder Grenzen nicht eingehalten werden. Waibel (2017) beschreibt dies ähnlich, indem sie sagt, dass Peergroups, aber auch Lehrerinnen und Lehrer, sowie das gesamte soziale Umfeld am Erziehungsgeschehen teilhat (vgl. Waibel 2017, S.175). Auch hier findet sich die Beziehung wieder. Dahinter könnten tendenziell die verschiedensten Ziele oder Motivationen stecken, dabei kann es im interpretativen Kontext um die Zugehörigkeit gehen, die jeder Mensch anstrebt, aber auch um Zuneigung, Zustimmung oder Beachtung. Diese Gruppendynamiken könnten sich in einem interpretativen Kontext auch negativ auswirken, wenn es beispielsweise um delinquentes Verhalten oder den Missbrauch von Suchtmitteln geht. Um dem entgegenzuwirken gibt die befragte Person die Individualität der Person an, die beachtet werden soll. Dabei geht es im interpretativen Kontext darum, dass nicht jeder Mensch gleich ist und jeder Mensch anders auf Regeln und Grenzen reagiert. Klar kommt in der Aussage auch der Aspekt des Verständnisses als Voraussetzung für das Einhalten von Regeln und Grenzen hervor. Andere, noch nicht genannte Aspekte, bringt eine weitere Sozialpädagogin oder ein weiterer Sozialpädagoge ein:

„Einerseits emotionaler Ausnahmezustand, das können Frustrationserlebnisse sein, [...] das kann [...] das Gefühl von Ohnmacht sein, von Ungerechtigkeit sein.. das [...] können natürlich auch externe Einflüsse sein sowie Alkohol, Drogen im weitesten Sinn oder [...] auch Schwierigkeiten in der Schule, also ganz unterschiedlich. Und natürlich [...] kann auch das [...] mit Betreuern zu tun haben, zum Beispiel: [...] gewisse Jugendliche reagieren auf [...] Betreuer natürlich unterschiedlich, und das ist durchaus möglich, dass auch sozusagen zum Teil vielleicht Verhalten des Betreuers oder Missverständnisse Grenzüberschreitungen begünstigen können“ (vgl. IP3, Z.40).

Die oder der Befragte nennt zum einen den emotionalen Ausnahmezustand als möglichen Grund für eine Grenzüberschreitung. In einem interpretativen Kontext könnte unter einem emotionalen Ausnahmezustand starke Emotion aufgrund eines Streits, einer Trennung, Trauer

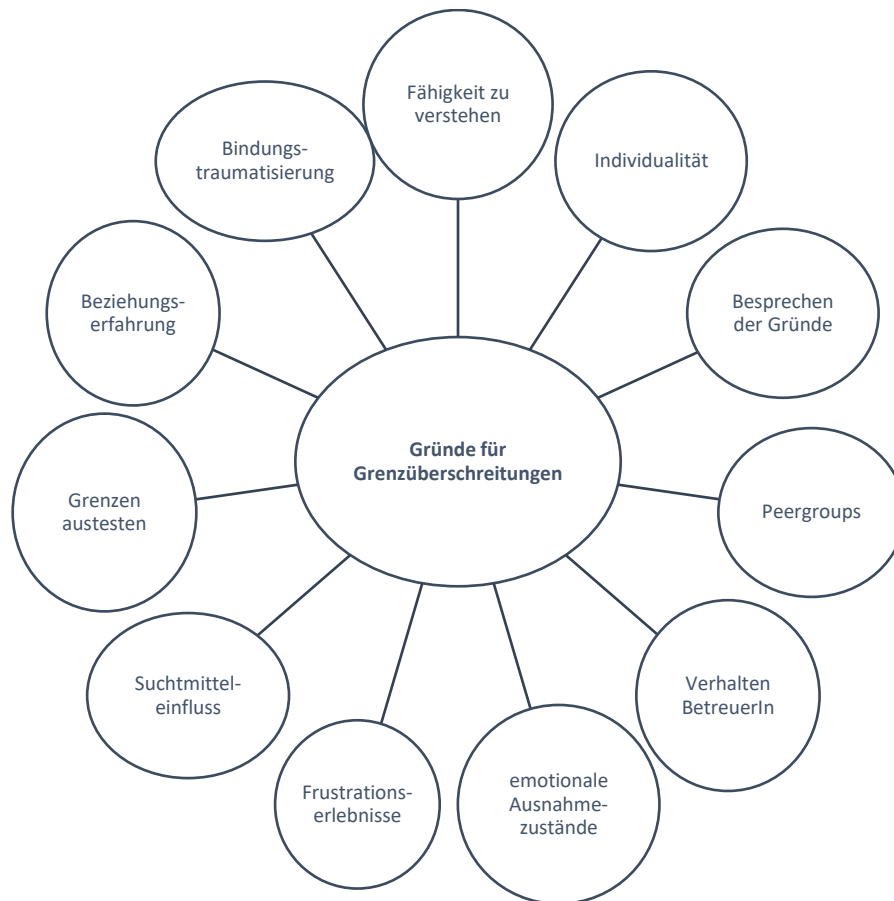
und vielem mehr verstanden werden. Sprenger (2017) beschreibt, dass der Zweck der emotionalen Ausnahmezustände ist, Angst zu verbreiten, das Gegenüber zu verletzen, das Gegenüber zu beleidigen, um sich dadurch selbst sicherer und stärker zu fühlen (vgl. Sprenger 2017, S.98). Die Frustrationserlebnisse werden ebenfalls als mögliche Gründe für Grenzüberschreitungen genannt, was wiederum bedeuten kann, dass gewisse Erwartungen nicht getroffen wurden und der junge Mensch aufgrund dessen frustriert ist. Möglich ist, dass die zu-erziehende Person dadurch Verzweiflung entwickelt, oder Gefühle der Ohnmacht oder der Hilflosigkeit verspürt, weshalb Regeln und Grenzen als weniger wichtig angesehen werden, da sich die Situation aus der Sicht des jungen Individuums nicht verschlimmern könne. Dies kann sich auch in eine problematische Richtung entwickeln, sollte die Heranwachsende oder der Heranwachsende diese Gefühle mit Alkohol oder anderen Suchtmitteln betäuben, welche als weitere mögliche Gründe genannt werden. Alkohol und Drogen lassen Dinge anders wahrnehmen, erheitern, wirken spannungsmildernd, aktivierend, risikofreudiger und lassen Dinge vergessen, was das junge Subjekt wiederum schützen soll (vgl. Baierl 2016, S.39). Einen weiteren Aspekt, der bisher nicht genannt wurde, stellt die Betreuerin oder der Betreuer dar. Laut der befragten Person kann auch das pädagogische Fachpersonal dazu beitragen, dass Regeln und Grenzen nicht eingehalten werden. In einem interpretativen Kontext kann gesagt werden, dass jeder Mensch einzigartig ist; auch Sympathie kann eine Rolle spielen. Es ist naheliegend, dass Regeln, die von einer unsympathischen Person gefordert werden, mit höherer Wahrscheinlichkeit nicht eingehalten werden, als wenn eine Person, zu der eine gute Beziehung besteht, eine Regel einfordert. Des Weiteren ist es in einem interpretativen Kontext auch möglich, dass die Vermittlung von Regeln vom Betreuungspersonal an die junge Persönlichkeit gleichgültig wirkt oder instrumentalisiert formuliert wurde. Denn dies kann Widerstand erzeugen, was wiederum Aggressionen und Ausgrenzungen zur Folge haben könnte. Des Weiteren empfiehlt Koten (2018), dass Regeln nur dann eingefordert werden sollen, wenn die Person auch in der Situation in der Lage ist, diese aufzunehmen und einzuhalten. Befindet sich die betreute Persönlichkeit beispielsweise in einer Überreaktion, ist der präfrontale Kortex durch den enormen Stress nicht in der Lage, richtig zu arbeiten. Dieser ist jedoch für das Verstehen von Regeln und Grenzen zuständig. Auch müssen die Regeln nachvollziehbar und verständlich für beide Parteien sein, Verbote sollten unterlassen werden (vgl. Koten 2018, S.94f.). Einen weiteren Aspekt bringt eine weitere befragte Expertin oder ein weiterer befragter Experte ein: „Ich glaube gerade am Anfang ist es gerade dieses Grenzen-Austesten: wie weit ist es tolerant Grenzen zu umgehen?“ (vgl. IP4, Z.37). Dies lässt darauf schließen, dass das Austesten von Grenzen negativ behaftet ist. In einem interpretativen Kontext kann dies jedoch maßgeblich zur Erlangung von Stabilität und Klarheit beitragen. Oftmals kommen fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche aus sehr hierarchischen Systemen, in denen die Betroffenen keine Möglichkeit hatten, zu erlernen, wie Konflikte zu lösen sind, wie man streitet oder

wie man ‚Nein‘ sagt. Daher kann das Austesten von Grenzen durchaus als positiver Lernprozess angesehen werden. Im Gegenteil dazu kann sich dies auch in eine problematische Richtung entwickeln, wie eine psychosoziale Fachkraft hinzufügt:

"Das sind die unterschiedlichsten Gründe. [...] Da ist wieder die Frage: Wieviel hat es mit der eigenen Beziehungserfahrung zu tun, wieviel hat es mit der Bindungstraumatisierung zu tun? [...] Es kann was total Destruktives sein, wenn ich an [...] die Suchtmittelabhängigen [...] denke, wo das was sehr Selbstgefährdendes sein kann" (vgl. IP9, Z.49).

Die psychosoziale Fachkraft weist auf die destruktive Wirkung der Austestung von Grenzen hin, wenn es beispielsweise um Suchtmittel geht, da dies in eine selbstgefährdende Richtung gehen kann. Eine Grenze im Suchtmittelbereich zu überschreiten kann unter anderem lebensgefährlich sein. Ein weiterer Aspekt, der genannt wird, ist die Beziehungserfahrung des betroffenen Individuums. In einem interpretativen Kontext kann davon ausgegangen werden, dass Menschen mit negativen Beziehungserfahrungen Schwierigkeiten darin haben, Vertrauen aufzubauen und eine Beziehung zur Betreuerin oder zum Betreuer einzugehen, die jedoch notwendig ist, um Regeln personalisiert und glaubhaft vermitteln zu können. Ist die oder der Heranwachsende nicht bereit oder in der Lage eine Beziehung einzugehen, könnte dies die Arbeit mit dieser oder diesem erschweren. Des Weiteren wird die Bindungstraumatisierung als möglichen Aspekt für das Nicht-Einhalten von Regeln und das Überschreiten von Grenzen genannt, was bedeuten kann, dass sich diese Traumatisierung auf alle psychischen, physischen und sozialen Bereiche der oder des Betroffenen auswirken könnte. Es ist anzunehmen, dass es dem Menschen mit einer Bindungstraumatisierung schwer fällt, eine Bindung zu einem Betreuer oder einer Betreuerin aufzubauen, was wiederum zu erschwerten Bedingungen im Aufbau von Beziehungen führen könnte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Fachkräfte sehr viele unterschiedliche Bereiche als mögliche Gründe für Grenzüberschreitungen nennen. Dies weist darauf hin, dass bei Grenzüberschreitungen und Regelverstöße genau hinterfragt werden muss, weshalb eine Grenze überschritten wurde, was sowohl im Sinne der existenziellen, als auch im Sinne der Traumapädagogik steht. Als mögliche Gründe wurden genannt:



**Abbildung 5: Gründe für Grenzüberschreitungen**

## **4.4 Block Nr.4: Beziehung**

In diesem Block geht es darum, welchen Wert die pädagogische Beziehung für die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der steirischen Kinder- und Jugendhilfe hat. Dazu wurden die Frage nach der Wertigkeit, sowie Fragen bezüglich der Vor- und Nachteile einer guten pädagogischen Beziehung gefragt.

### **4.4.1 Subfrage Nr. 4: Welche Rolle spielt die pädagogische Beziehung im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe?**

Um diese Subfrage zu beantworten wurden die Fachkräfte gefragt, welchen Wert ihrer Meinung nach Beziehung im pädagogischen Alltag hat. In der existenziellen Pädagogik ist die Beziehung, neben der absoluten Wertschätzung der Person als Ganzes, ein wichtiger Faktor im Erziehungsgeschehen (vgl. Waibel 2017, S.178). Dem stimmt eine befragte Person zu:

„Ohne Beziehung keine Pädagogik. Beziehung ist Grundhaltung. Jegliches pädagogisches und beraterisches Wirken, siehe Rogers. [...] Ohne pädagogische Beziehung ist meines Erachtens keine Arbeit möglich“ (vgl. IP1, Z.88.).

Aus diesem existenziellen Statement kommt hervor, dass die befragte Fachkraft die Beziehung in einem Erziehungsgeschehen an erste Stelle setzt, da er oder sie der Meinung ist, dass die Arbeit im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe nur möglich ist, wenn eine Beziehung besteht. Ebenso wird die Beziehung als Grundhaltung beschrieben, was darauf schließen lässt, dass die Beziehung auch über die Erziehung gestellt wird. Dies deckt sich mit der traumapädagogischen Ansicht. Koten (2018) beschreibt, dass die Beziehung wichtiger als die Erziehung ist, weshalb die Deeskalation den wichtigsten Bestandteil in schwierigen Situationen darstellt (vgl. Koten 2018, S.94). Einen weiteren Aspekt nennt eine andere befragte Fachkraft:

„Die pädagogische Beziehung ist absolut notwendig, [...] ohne Beziehung [...] funktioniert auch Erziehung nicht und allgemein die pädagogische Arbeit, also das ist im Endeffekt das Fundament und auf [...] diesem Fundament, was eben Beziehung heißt, auf dem baut alles Weitere auf und je nachdem wie gefestigt die Beziehung ist, was ja auch viel mit Vertrauen und [...] mit absolutem Vertrauen zu tun hat, auf dem baut das auf und dann kann man [...] gemeinsam eben Wege gehen“ (vgl. IP2, Z.33).

Auch diese befragte Sozialpädagogin oder dieser befragte Sozialpädagoge beschreibt die Beziehung als Fundament für die Arbeit mit jungen Menschen, auf dem die ganze weitere Arbeit aufbaut. Einen Aspekt, den die befragte Fachkraft einbringt, ist der Zusammenhang der Festigkeit der Beziehung und des Vertrauens. In einem interpretativen Kontext kann dies bedeuten, dass die Festigkeit für die Belastbarkeit steht, was wiederum besagt, dass die Beziehung zwischen dem jungen Menschen und der Fachkraft belastbar sein muss, um Vertrauen aufbauen zu können. Oft bringen fremduntergebrachte Kinder oder Jugendliche Traumatisierungen aus ihrer Vergangenheit mit, die geprägt von Beziehungsabbrüchen und von emotionalen Verletzungen sind. Die seelische Misshandlung stellt eine Form der Misshandlung dar, die meist mit anderen Formen der Misshandlungen gemeinsam auftritt. Diese Form der Misshandlung wird durch die Beziehung zwischen der erwachsenen und der jungen Persönlichkeit definiert (vgl. Weiß 2011, S.30f.). In einem interpretativen Kontext ist es demnach nicht mit allen traumatisierten Kindern und Jugendlichen einfach, eine Beziehung aufzubauen, da vielen von ihnen, durch diese Traumatisierung, das nötige Grundvertrauen fehlt. Die Beziehung zwischen dem Fachpersonal und den traumatisierten Persönlichkeiten müsste somit beweisen, dass die Beziehung bedingungslos besteht und nicht jederzeit abgebrochen werden könnte. Thiersch (2007) beschreibt ebenfalls den Zusammenhang von Beziehung und Vertrauen; die Beziehung baut demnach auf Vertrauen auf und ist Voraussetzung dafür, um mit der oder dem Heranwachsenden unerwünschtes Verhalten reflektieren zu können (vgl. Thiersch 2007, S.10).

Demnach müsste es in einer Betreuungssituation von enormer Wichtigkeit sein, ein Vertrauensverhältnis und somit auch eine Beziehung aufzubauen, um die Arbeit mit dem jungen Menschen zu ermöglichen. Dies jedoch könnte das Problem mit sich bringen, dass es der Sozialpädagogin oder dem Sozialpädagogen nicht mehr gelingt eine professionelle Distanz zu wahren. Dazu gibt die Fachkraft folgendes an:

„Da ist es im Endeffekt wichtig, dass man als Pädagoge ganz klar für sich definiert und [...] da hilft die Praxiserfahrung auch mit, dass man Nähe und Distanz zum Jugendlichen gut einhalten kann“ (vgl. IP2, Z.35).

Die befragte Person bringt erstmals den Aspekt der Nähe und der Distanz mit ein, indem sie oder er sagt, dass es im Aufbau von Beziehungen wichtig ist, eine gewisse professionelle Distanz zu wahren. In einem interpretativen Kontext kann damit gemeint sein, dass die pädagogische Fachkraft in der Lage sein muss, sich abzugrenzen, um sich selbst auf Dauer zu schützen und den professionellen Kontext von dem des Privatlebens zu trennen. Es ist auch möglich, dass dies auf das langfristige Problem deutet, dass die Beziehung zum pädagogischen Fachpersonal nach einer gewissen Zeit abbricht. Problem hierbei könnte sein, dass sich der junge Mensch zu sehr auf die Bezugsbetreuerin oder den Bezugsbetreuer fixiert und somit keine weiteren sozialen Kontakte zulässt oder aufbaut. Wichtig in der Arbeit daher ist, dass man mit dem Kind oder mit dem jugendlichen Subjekt eine gewisse Distanz wahrt, um so professionelle Unterstützung leisten zu können und dem heranwachsenden Individuum nicht auf lange Frist gesehen zu schädigen. Da das Ziel von Fremdunterbringungen ist, dass die Selbstständigkeit des Menschen aufgebaut wird und sie oder er auf ein eigenes Leben vorbereitet wird, ist diese Distanz umso wichtiger. Ebenfalls könnte es bedeuten, dass die pädagogische Fachkraft ein Hilfsnetzwerk gemeinsam mit dem jungen Charakter aufbaut, beispielsweise mit dem Herkunftssystem, um diese Distanz wahren zu können. Eine weitere befragte Person gibt dazu an:

„Also Beziehung hat in unserer Einrichtung und eben in der gesamten Traumapädagogik den höchsten Wert. Also ich [...] kann alles wissen, aber wenn ich keine Beziehungsfähigkeit habe und wenn ich meine eigenen Beziehungs- und Bindungserfahrung nicht für mich reflektiert habe, dann funktioniert das nicht. Ja. Weil ich bin mit so viel Übertragungen, mit so vielen Emotionen konfrontiert und da muss ich gefestigt sein in meiner eigenen Beziehungsfähigkeit“ (vgl. IP9, Z.63).

Die befragte psychosoziale Fachkraft verweist ebenfalls auf die Notwendigkeit der Beziehung und den hohen Stellenwert der Beziehung in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und jugendlichen Individuen. Die Neuromedizin geht davon aus, dass verschiedene Faktoren, darunter auch zuverlässige Beziehungen, traumakorrigierend wirken können (vgl. Weiß 2011, S.60f.). Die Beziehungsfähigkeit wird als Voraussetzung für die Arbeit im stationären Bereich genannt, daraus lässt sich schließen, dass die befragte Expertin oder der befragte Experte davon ausgeht, dass Beziehung nie einseitig funktionieren kann. Demnach müssen sowohl



der junge betreute Mensch, als auch die Betreuerin oder der Betreuer fähig und auch bereit sein, eine Beziehung einzugehen. Waibel (2017) vertritt eine ähnliche Meinung und beschreibt, dass Beziehung immer zwei Individuen braucht, die bereit und in der Lage sind, eine Beziehung aufzubauen (vgl. Waibel 2017, S. 252). In einem interpretativen Kontext könnte davon ausgegangen werden, dass Menschen mit Bindungstraumatisierungen durch zuverlässige Beziehungen erlernen, eine andere Sicht auf ihre Mitmenschen zu erlangen, was bedeutet, dass sie erlernen, dass nicht alle Menschen vertrauensunwürdig sind, was sich wiederum positiv auf die Beziehungsfähigkeit der oder des Betroffenen auswirken könnte. Deswegen könnte es der befragten Person wichtig sein, die eigene Reflexion der Beziehungsfähigkeit und der eigenen Bindungserfahrungen zu reflektieren. Mit einem Beispiel spricht die Person den Aspekt der Angreifbarkeit an:

„Also ich bin ganz sicher, erstens bin ich ganz sicher angreifbarer dadurch und wenn ich jetzt [...] an meine Bezugsklientin denke, die ich schon sehr lange betreue.. Natürlich kriegt sie mich viel öfter.. viel mehr dadurch, weil wir ja in Beziehung stehen zueinander. Wenn ich von mir was preisgebe und sie gibt von sich was Preis. Und wir müssen halt [...] viel mehr ausverhandeln glaube ich einfach (vgl. IP9, Z. 73).“

Die befragte Traumapädagogin oder der befragte Traumapädagoge gibt zu bedenken, dass man durch eine pädagogische Beziehung angreifbarer ist und dadurch mehr ausgehandelt werden muss. In einem interpretativen Kontext könnte man davon ausgehen, dass die befragte Person damit wieder auf die Distanz verweist, welche nötig ist, um einen jungen Menschen auf die Selbstständigkeit vorzubereiten. Sie oder er könnte darauf verweisen, dass es notwendig ist, diese Distanz zu wahren und das private Leben vom Arbeitsleben klar zu trennen. Werden beispielsweise persönliche Probleme mit dem Kind oder dem jugendlichen Individuum besprochen, könnte es passieren, dass man dadurch auf der emotionalen Ebene angreifbarer wird. Auch könnte es aber sein, dass der junge betreute Mensch besorgt reagiert und deswegen gewisse Dinge nicht anspricht, um die Bezugsbetreuerin oder den Bezugsbetreuer nicht noch weiter zu belasten. Dies könnte in verschiedenen Bereichen problematisch werden und im schlimmsten Fall bis zum suizidalen Verhalten führen. Auch verweist die befragte Fachkraft auf die Beeinflussbarkeit durch eine gute pädagogische Beziehung und beschreibt mit einem Beispiel, dass eine junge Dame, die von ihr oder ihm schon länger betreut wird und zu der eine gute Beziehung besteht, viel eher Dinge bekommt oder Dinge erreicht, als andere Bewohnerinnen und Bewohner, die nicht in Beziehung mit der befragten Person stehen. Auch dies kann sich tendenziell negativ auf die Zeit nach der Betreuung auswirken, da dies nicht die Realität widerspiegelt. Wahle und Lang (2013) verweisen darauf, dass viele Traumata durch die Unvorhersehbarkeit, Willkür und Unberechenbarkeit definiert wurden und somit die Nachvollziehbarkeit und auch die Klarheit bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen unbedingt notwendig sind, um Sicherheit und Orientierung für die Heranwachsenden zu gewährleisten

(vgl. Wahle/Lang 2013, S.118f.). Wenn die Bezugsbetreuerin oder der Bezugsbetreuer aufgrund einer zu innigen Beziehung beeinflussbar wird und somit von seiner Linie abweicht, wird dieses Verhalten automatisch nicht nachvollziehbar und unberechenbar, was wiederum weder entwicklungsfördernd, noch stabilisierend wirkt. Demnach ist das Aushandeln, was von der Expertin oder dem Experten genannt wird, nicht als ein Aushandeln von Verhaltensmöglichkeiten zu verstehen, sondern eher als ein Aushandeln mit sich selbst, was bedeutet, dass für die Fachkraft reflektiert werden muss, wann eine Beziehung unprofessionell wird. Eine weitere befragte Person reflektiert, anhand eines Beispiels, auch Nachteile einer guten Beziehung und verweist ebenfalls wieder auf die Nähe und Distanz:

„Ich habe einmal eine Situation gehabt mit einem Bezugskind von mir, wo sie mir das Firmenhandy gestohlen hat. Und sie ist dann heimgekommen von der Schule und ich hab sie dann darauf angedreht und hab zu ihr gesagt: 'Du, ich weiß dass du das Firmenhandy gestohlen hast, gib mir bitte zurück.' Das hat sie mir dann auch zurückgegeben nach langer Diskussion und ich war ihre Bezugsbetreuerin, sie hat mich jetzt gekannt und sie hat gewusst 'Ok, was war jetzt zu weit.' Und sie war dann so wütend und so traurig auf sich selbst, dass sie dann mit den Sachen herumgeschmissen hat“ (vgl. IP7, Z.60).

Die befragte Sozialpädagogin oder der befragte Sozialpädagoge erzählt von einer Situation, in der ein Kind überreagierte, da es die Bezugsbetreuerin oder den Bezugsbetreuer verärgert hat. In einem interpretativen Kontext könnte die befragte Persönlichkeit damit meinen, dass eine zu innige Beziehung dazu führen könnte, dass junge betreute Menschen dazu neigen könnten, dass sie keine Werthaltungen entwickeln, sondern nur aufgrund der Reaktion des Gegenübers erkennen können, was akzeptabel ist und was nicht. Demnach könnte es aus der interpretativen Sicht so sein, dass die Bezugsbetreuerin oder der Bezugsbetreuer in dieser Situation verärgert reagiert hat und dies als Strafe für den jungen Menschen gewertet wurde. Die Reaktion der befragten Person wirkte somit aufgrund der innigen Beziehung manipulativ, es wirkt, als wäre das betreute Kind in einer gewissen Form abhängig von der Betreuerin oder dem Betreuer, was von Mol (2011) als problematisch eingestuft wird. Mol beschreibt, dass eine Strafe Angst erzeugt und somit Verhaltensweisen aus Angst vor der Strafe, in dem Fall vor der Reaktion des Gegenübers, nicht mehr angewandt werden (vgl. Mol 2011, S.16). Ein Problem könnte es hier darstellen, wenn die Betreuung in dieser Einrichtung beendet wird und die Person, welche nicht durch das Verhalten verletzt werden soll, wegfällt. Dadurch, dass kein Wert angenommen wurde, sondern ein Verhalten aufgrund der Angst vor der Reaktion der wegfallenden Person unterbunden wurde, ist es demnach sehr wahrscheinlich, dass das unerwünschte Verhalten, in dem Fall der Diebstahl, wieder auftreten wird. Auch von einer psychosozialen befragten Fachkraft wird folgendes Statement zu diesem Thema abgegeben:

"Also ich glaube, es ist immer nicht gelungen, [...] wenn ich was tue, nur weil es ein Anderer von mir erwartet. Wenn ich [...] mein Zimmer jeden Samstag putze, weil das meine Bezugsbetreuerin so will. Das ist vielleicht kurzfristig sinnvoll, aber langfristig ist es sicher nicht gelungen (vgl. IP9, Z.21)."

Die befragte Fachkraft verweist ebenfalls darauf, dass es nicht richtig ist, wenn ein Kind oder ein jugendlicher Mensch nur handelt, weil die Bezugsbetreuerin oder der Bezugsbetreuer das so will. In einem interpretativen Kontext könnte hier wieder auf die Werthaltung hingewiesen werden, welche sich ein Individuum im Zuge einer Maßnahme aneignen sollte. Weiß (2013) verweist auf die Wichtigkeit, dass durch das Einhalten von Regeln und die Erklärung von diesen gesellschaftliche Werte verinnerlicht werden (vgl. Weiß 2013, S.281). Dagegen spricht die Beziehung, wenn die professionelle Distanz nicht gewahrt wird. Eine weitere befragte Person reflektiert ihre oder seine Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen und gibt dazu folgenden, noch nicht genannten Aspekt an:

„Wenn man weiß, man hat eine Verknüpfung zu dem Jugendlichen, dann [...] merkt man einfach, dass von den Gesprächen angefangen, aber auch dann in der Umsetzung das dann einfach leichter geht und auch die Jugendlichen gewisse Konsequenzen auch besser annehmen können quasi, weil sie dann verstehen: Ok, jetzt habe ich was falsch gemacht, aber derjenige setzt das nur in die Konsequenz aufgrund von meinem Verhalten und nicht weil er irgendwie denkt: Boa, die Alte ist schräg drauf“ (vgl. IP4, Z.49).

Die befragte Person verweist auf die Fähigkeit, Maßnahmen anzunehmen. In einem interpretativen Kontext könnte damit gemeint sein, dass Menschen, die eine gute Beziehung zueinander haben, weniger Aggressionen empfinden und somit auch besser Kritik annehmen können. Die Fachkraft verweist vor allem auf den Grund für die Konsequenzen. Anzunehmen ist, dass die befragte Expertin oder der befragte Experte damit auf die Erklärung der Konsequenzen hindeutet und das Kind oder der jugendliche Mensch diese daher besser verstehen kann, da er oder sie durch die Beziehung zur Bezugsbetreuerin oder zum Bezugsbetreuer offener und empfänglicher für die Aufnahme von Werten ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ausnahmslos alle befragten Personen der Beziehung in der Betreuung einen sehr hohen Stellenwert zuschreiben. Alle sind sich einig, dass ohne Beziehung keine Arbeit mit jungen Individuen möglich ist. Einige Vorteile, aber auch Nachteile einer guten pädagogischen Beziehung wurden in der Reflexion über diese genannt:

<b>Pädagogische Beziehung</b>	
<b>Vorteile</b>	<b>Nachteile</b>
Vertrauensverhältnis und somit offenere Kommunikation	Inakzeptables Verhalten wird für Betreuerin/Betreuer unterbunden
Fundament für die weitere Arbeit	Balance zwischen professioneller Nähe und professioneller Distanz muss gefunden werden

besseres Arbeiten	Angreifbarkeit
bessere Annahme von Konsequenzen	Beeinflussbarkeit

**Tabelle 3: Vorteile und Nachteile einer pädagogischen Beziehung**

Die Frage nach der Wertigkeit der Beziehung ist daher notwendig zu klären, da auf der Beziehung sowohl aus existenzieller Sicht, als auch aus traumapädagogischer und neuropädagogischer Sicht die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen resultiert.

## **4.5 Block Nr.5: Belohnungen**

In diesem Block geht es darum, herauszufinden, mit welchen verstärkenden Erziehungsmaßnahmen im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe gearbeitet wird. Daraus ergibt sich folgende Subfrage:

### **4.5.1 Subfrage Nr.5: Wird im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe mit Belohnungen gearbeitet?**

Um diese Subfrage zu beantworten wurden die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gefragt, ob sie mit dem Einsatz von Belohnungen arbeiten oder nicht. Des Weiteren wurden sie nach dem Grund gefragt, warum oder warum nicht mit Belohnungen gearbeitet wird. Auch wurde eine Situation dargestellt, in der eine junge Dame mit problematischen Verhaltensweisen ein positives Schulzeugnis vorweist, und die Expertinnen und Experten gebeten wurden, zu erklären, was sie in einer Situation wie dieser machen würden.

In der Literatur wird das Arbeiten mit Belohnungen kritisch angesehen, da sie eine paradoxe Wirkung erzieht. Darunter ist zu verstehen, dass durch den Einsatz von materiellen positiven Verstärkern die Gefahr besteht, dass Leistungen nicht mehr erbracht werden, sollte es keine Belohnung dafür geben. Aus der existenziellen Sicht ist eine Belohnung auch nicht notwendig, da Aufmerksamkeit und Zuwendung mehr wert als materielle Belohnungen sind; denn dadurch wird das Geschaffte in den Vordergrund gerückt und nicht der materielle Gewinn (vgl. Waibel 2017, S.332f.). Eine der befragten Personen sieht das ähnlich und gibt dazu an:

„Nein im Endeffekt, also der Unterschied zwischen [...] Motivation und Belohnung.. hinter Belohnung steckt immer [...] ein gewisser [...] Teil an materiellem Wert und in die Richtung wollen wir nicht erziehen, weil es soll im Endeffekt Spaß machen und da unterscheidet man auch zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation und [...] da können die Jugendlichen mehr mitnehmen, als wenn sie mit irgendeinem materiellen Zeug eben belohnt werden“ (vgl. IP2, Z.51).

Die befragte Fachkraft erklärt in ihrer oder seiner Aussage, dass in der Wohngemeinschaft, in der sie oder er arbeitet, nicht mit Belohnungen, sondern mit Motivation gearbeitet wird. Es geht

in dieser Wohngemeinschaft in einem interpretativen Kontext darum, dass die materielle Form der Belohnung aus dem Setting genommen wird; gearbeitet wird mit einer Form der Motivation. Laut Dreikurs und Grey (2015) beruhen Verhaltensweisen auf Bedürfnissen, die erfüllt werden sollen. Dazu wird beispielsweise das Bedürfnis zur Zuneigung, Zustimmung und Beachtung erwähnt (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.17ff.). In einem interpretativen Kontext würde dies bedeuten, dass die Wohngemeinschaft der befragten Person unter dem Aspekt arbeitet, dass die erwünschte Verhaltensweise durch Anerkennung, Zustimmung und Beachtung verstärkt wird und somit versucht wird, das intrinsische Motivationssystem zu stärken. Dies hätte zur Folge, dass die Kinder oder die Jugendlichen gute Leistungen erbringen, ohne einen materiellen Gewinn zu erlangen und stattdessen durch die Wertschätzung der Leistung durch die Betreuerinnen und Betreuer in ihrem Willen gestärkt werden, weiterhin Leistungen zu erbringen. Auf lange Sicht gesehen ist dies, aufgrund der Stärkung der intrinsischen Motivation, erfolgsbringender als materielle Verstärker. Mol (2011) stimmt dem zu und meint, dass ein Kind oder eine Jugendliche beziehungsweise ein Jugendlicher nicht geformt werden kann; man kann nur die intrinsische Motivation zum richtigen Verhalten stärken, indem der junge Mensch davon überzeugt wird, dass das richtige Verhalten wirkvoller für ein gutes Zusammenleben, als ein unerwünschtes Verhalten ist (vgl. Mol 2011, S.105ff.). Ein weiterer Aspekt, auf den die befragte pädagogische Fachkraft verweist, ist der Spaß. In einem interpretativen Kontext könnte der Spaß die Freude aus beiden Seiten betrachtet werden: Spaß für das Betreuungspersonal oder Spaß für den Heranwachsenden. Im traumapädagogischen Ansatz wird Spaß Freude als Grundhaltung der Sozialpädagogin oder des Sozialpädagogen gesehen. Die Bindungstheorie besagt, dass Menschen besser lernen können, wenn sie sich wohl und sicher fühlen. Empfindet ein Individuum Freude, so wird die Lernbereitschaft im Hirn aktiviert, wodurch die Kreativität, die Zuversicht, aber auch der Optimismus angeregt wird. Gerade bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, dass positive und korrigierende Erfahrungen im Bereich des emotionalen Erlebens gemacht werden. Auch wenn ein Mensch an Depressionen leidet, schwer traumatisiert oder ähnliches ist, ist das Subjekt aus neurobiologischer Sicht ein Leben lang in der Lage, positive Gefühle zu entwickeln oder zu erlernen (vgl. Lang 2013, S.121ff.). Aus der Sicht des Heranwachsenden könnte Spaß im Sinne von einer Werthaltung verstanden werden, die sich das Kind oder der jugendliche Mensch aneignet. Es ist anzunehmen, dass Kinder und Jugendliche lernbereiter sind, wenn sie Spaß und Freude empfinden. Eine weitere befragte Person gibt angelehnt an diese Meinung an: "Ich arbeite manchmal mit Verstärkersystemen zu Themen, die die Kinder formulieren. [...] Im Sinne [...] dieser 'ich schaffs' Programme" (vgl. IP1, Z.101). Sozusagen lehnt die befragte Fachkraft die Belohnung ab und beschreibt, dass sie stattdessen mit Verstärkersystemen arbeitet, die von den Kindern formuliert wurden. In einem interpretativen Kontext könnte dies bedeuten, dass in der Einrichtung, in der

die befragte Person arbeitet, nicht mit fixen Belohnungen gearbeitet wird, sondern mit Belohnungen, die sich die Kinder selbst wünschen. Problematisch könnte hierbei wieder sein, dass dies den gleichen Hintergrund wie eine fixe materielle Belohnung hat. Die oder der Heranwachsende wird dazu angeregt, Leistungen für eine Belohnung, die sie oder er sich selbst ausgesucht hat, mit dem Hintergedanken einen Gewinn daraus zu erzielen, zu erbringen. Auch hier ist es demnach so, dass die extrinsische Motivation gestärkt und die intrinsische Motivation geschwächt wird. Auf weite Sicht könnte dies problematisch sein, da das Betreuungssystem, welches die Belohnungen verteilt, irgendwann wegfallen wird. Demnach könnte es sein, dass durch die geschwächte intrinsische Motivation erbrachte Leistungen als nicht wertvoll eingestuft werden könnten, da die betroffenen Personen gewohnt sind, etwas für Leistungen zu bekommen. In anderen Wohngemeinschaften gibt es Belohnungssysteme:

„Ja. Es gibt Belohnungen bei uns. Zum Beispiel [...] gibt es ein Belohnungssystem, was die Tagesstruktur [...] der Jugendlichen angeht, [...] wenn sie in die Schule gehen oder [...] in die verschiedensten Strukturen, die sie eben haben [...]. Kriegen sie eben Punkte dafür und am Ende des Monats werden dann Gutscheine ausbezahlt, also damit versuchen wir sie vorzubereiten auf [...] das Leben, das sie führen [...] werden oder ja.. [...] wenn sie [...] auf eigenen Füßen stehen müssen, weil das ja ganz realistisch ist. Du kriegst ja nur deinen Lohn, wenn du arbeiten gehst. Also von da her, ja. Wir haben ein Belohnungssystem“ (vgl. IP5, Z.60).

Die befragte Sozialpädagogin oder der befragte Sozialpädagoge verweist auf ein Belohnungssystem, in welchem Punkte eingetragen werden, wenn sich Kinder oder Jugendliche an Tagesstrukturen halten. Als Belohnung für eine gewisse Anzahl an Punkten bekommen die Heranwachsenden Gutscheine, mit denen sie sich kaufen können, was sie wollen. In der besagten Wohngemeinschaft geht es darum, die jungen Menschen, welche in diesen leben, auf ein selbstständiges Leben vorzubereiten. Damit wird auch das Belohnungssystem argumentiert. Problematisch hierbei könnte in einem interpretativen Kontext sein, dass mit Druck gearbeitet wird. Mol (2011) beschreibt, dass auch Belohnungen Scham, Angst oder Schuldgefühle hervorrufen können (vgl. Mol 2011, S.15). Bezogen darauf ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass durch dieses Belohnungssystem ein Konkurrenzdenken zwischen den Bewohnerinnen und Bewohnern der Einrichtung entstehen könnte, was wiederum Schuldgefühle, Angst oder auch Scham erzeugen könnte, wenn andere Personen eine Belohnung für Leistungen bekommen, man selbst aber keine bekommt. Des Weiteren zeugt jede Form der Belohnung von hierarchischen Systemen, bei denen subjektiv als richtig gehaltenes Verhalten belohnt wird. Gerade bei traumatisierten Menschen kann dies ein Problem werden, da diese oft aus hierarchischen Familiensystemen kommen (Wahle/Lang 2013, S.118f.). Auf die Tagesstruktur bezogen könnte dieses System auch problematisch werden, da hier die Möglichkeit sehr groß erscheint, dass die wirklichen Gründe für die Verweigerung der Tagesstruktur verborgen bleiben. Das Kind oder der jugendliche Mensch, dem es womöglich nicht gut geht, sucht den Weg des

geringsten Widerstandes und geht wegen der Belohnung ~~wegen~~ in die Tagesstruktur (vgl. Mol 2011, S.20). Dieses Belohnungssystem mag auf kurzfristige Sicht funktionieren, dennoch bleiben die Ursachen für ein Verhalten verborgen; die Symptome werden bekämpft. Eine weitere befragte Person gibt an, ebenfalls mit Belohnungssystemen zu arbeiten und beschreibt Folgendes:

„Ahm. Es funktioniert ganz einfach [...]. Jede Jugendliche hat ein paar Punkte, [...] die wir gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeiten, an die sie jeden Tag oder einmal die Woche, oder je nachdem, was für Punkte es sind, sich halten müssen und jeden Abend [...] wird dieses Belohnungssystem von uns ausgewertet mit Plus und Minus und am Ende der Woche [...] wird das zusammengezählt und wird ein Prozentsatz errechnet, und je nachdem wie viel Prozent sie sich erreichen, desto mehr Taschengeld kriegen sie oder desto mehr Belohnungen unter Anführungszeichen kriegen sie von uns“ (vgl. IP6, Z.66).

In einem interpretativen Kontext würde dieses Belohnungssystem als extremer bezeichnet werden, als das Belohnungssystem der ersten Einrichtung. Belohnt wird mit Geld, Freiheit und materiellen Belohnungen, wenn möglichst viele Punkte erzielt werden. Problematisch hierbei ist wieder die klare hierarchische Struktur. Kinder oder Jugendliche werden für ein Verhalten belohnt, das die Betreuerinnen oder Betreuer für richtig erachten. Interpretativ könnte diese Form der Belohnung als Unterdrückung bezeichnet werden; gerade bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist diese Form der Belohnung weder entwicklungsfördernd, noch stabilisierend. In der Traumapädagogik wird unter der Annahme des guten Grundes gearbeitet, wobei der gute Grund in einem Belohnungssystem wie diesem nicht hinterfragt werden kann. Es ist, wie im ersten Belohnungssystem, auch möglich, dass die Ursachen, warum gewisse Leistungen nicht erbracht wurden, verborgen bleiben könnten. Ein Konkurrenzkampf könnte auch hier ausbrechen, was wiederum eine Gruppendynamik auslösen könnte, die das Arbeiten mit den jungen Menschen erheblich erschweren könnte. Auch eine dritte Person arbeitet mit einem Belohnungssystem, das ihren Fokus auf andere Bereiche legt:

„Das Stufenmodell ist [...] quasi ein Konzept basierend auf der Verhaltensrückmeldung, da gibt es dann eine X-Liste, mag vielleicht im ersten Moment ein bisschen negativ klingen, ist es aber eigentlich nicht. Und da wird jeden Tag.. gibt es einfach gewisse Indikatoren, die was bewertet werden quasi, also im Sinne von [...] Kommt man pünktlich vom Ausgang zurück, nimmt man an dem Essen Teil, die was bei uns einfach ein ganz ein wichtiges Ritual sind, geht man pünktlich schlafen, hält man sich an das Jugendschutzgesetz so quasi, und das wird jeden Tag quasi von den Betreuern durchgearbeitet mit einem Hakerl oder mit einem X und den Kids aber auch sofort rückmeldet, was zum Beispiel nicht gepasst hätte, dass sie auch gleich wissen: Ok heute hat es dort und dort quasi gemangelt, damit das auch transparent ist und sie dürfen die Liste auch jederzeit einsehen, so dass sie auch sagen können: Ok, ich möchte jetzt eine gute Tat machen oder Ok, das war jetzt einfach mal blöd, aber ja.. ich bemühe mich jetzt quasi. Und das Stufenmodell ist in fünf Stufen eingeteilt: Eins ist die beste. also die höchste Stufe quasi und fünf ist die niedrigste. Man steigt generell bei uns in der Stufe drei ein, das ist so ein neutraler Posten quasi, und in den Stufen ist es so, je

höher dass man in der Stufe hinaufkommt, desto mehr Rechte hat man. Also dann kriegt man mehr Taschengeld, mehr Bekleidungsgeld, darf öfters in der Woche hinausgehen quasi, man hat aber auch mehr Verpflichtungen, weil wir die Jugendlichen ja auch generell auf die Selbstständigkeit vorbereiten sollen und dann sind zum Beispiel diese häuslichen Tätigkeiten, die was sie bei uns machen, [...] mit angreifen müssen quasi auf.. da wird mehr Eigenverantwortung hineingelegt. Und wenn jemand zum Beispiel in Stufe fünf ist, das heißt jetzt nicht für uns dass "Oh Gott da geht jetzt alles schief oder keine Ahnung", sondern da merkt man schon, dass bei dem Jugendlichen oder der Jugendlichen jetzt gerade irgendwas gar nicht passt und dann muss man einmal einen Gang hinunterschalten, auch die Verpflichtungen einmal fast alle ad acta legen, dass man dann wieder auf einen [...] Nullzustand quasi kommt, wo man dann quasi wieder aufstocken kann“ (vgl. IP4, Z.65).

Dieses Belohnungssystem ist in einem interpretativen Kontext kein starres Belohnungssystem, so wie bei den anderen bisherigen Belohnungssystemen, bei denen jeder junge Mensch die gleiche Leistung erbringen muss, sondern wird auf dem Fokus der Selbstständigkeit aufgebaut und als Mittel zur Ermittlung des Entwicklungsstandes des Kindes oder der jugendlichen Person verwendet. Es ist anzunehmen, dass diese Form des Belohnungssystems einen Konkurrenzkampf zwischen den Bewohnerinnen und Bewohnern auslöst. Auf Nachfrage gibt die Sozialpädagogin oder der Sozialpädagoge an:

„Nein, das nicht. Sondern [...] es leitet finde ich eher zur Selbstreflexion an, weil bei diesem besagten WG Abend da sind ja auch immer die Einstufungen dann quasi einmal im Monat und da dürfen die Kids ihre Stimme abgeben, wo sie finden, dass sie selbst und auch die anderen Jugendlichen gerade stehen und ob [...] aufgestuft werden sollten oder ob sie noch ein bisschen Zeit brauchen in der Stufe, oder ob es gar nicht gepasst hat [...] und sie werden abgestuft, also da fließt in unsere Entscheidung immer ihre Wahrnehmung quasi mit ein (vgl. IP4, Z.69).

Es wird sich klar von einem Konkurrenzkampf distanziert, beschrieben werden Wohngemeinschafts-Abende, die gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen stattfinden, bei denen die Betroffenen ihr Verhalten selbst reflektieren und entscheiden, ob sie in der Stufe bleiben oder auf- beziehungsweise absteigen. Fraglich ist, ob traumatisierte Kinder und Jugendliche die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Entwicklung haben. Auch hier besteht wieder die Gefahr, dass Gründe für nicht erbrachte Leistungen verborgen bleiben und Symptome bekämpft werden. Ein Problem bei diesem Ansatz könnte sein, dass durch die Selbstreflexion und die tägliche Beurteilung der Druck in dem jungen Individuum steigt und daher das Gefühl des Versagens oder die Angst davor verstärkt wird. Einen weiteren Aspekt bringt eine weitere befragte Person unter dem Blickwinkel des Fallbeispiels der jungen Dame mit dem guten Zeugnis ein:

„Also der erste Impuls ist einmal [...] das verbal zu loben. Also das kann [...] die schulische Leistung, [...] die junge Frau da gezeigt hat, kann man [...] lobende Worte finden und vor allem würde ich glaube ich in weiterer Folge dann auch [...] darauf Bezugnehmen, [...] den Entwicklungsweg vielleicht mit der Jugendlichen noch einmal zuzusagen



ein bisschen durchzudenken oder so durchzusprechen, so den Anfang, wie war es früher, was war im Vergleich zu jetzt, [...] was geschafft wurde, was erreicht wurde [...] sozusagen der Jugendlichen noch einmal bewusst zu machen, welchen Weg sie hinter sich hat und dass sie da was ganz Tolles geschafft hat und dass sie sozusagen jetzt einmal ein Etappenziel oder auch ein Endpunkt ist einer Entwicklung, die früher [...] ganz anders hätte aussehen können. Also das positiv zu unterstreichen, was passiert ist (vgl. IP3, Z.66).“

Hier kommen die Aspekte des Lobs und der Reflexion hinzu. In einem interpretativen Kontext geht es dabei darum, die intrinsische Motivation des jungen Menschen zu wecken, indem man den Entwicklungsweg mit der heranwachsenden Person noch einmal reflektiert. Auf lange Sicht gesehen könnte dies erfolgsbringender sein, da der junge Mensch die Wertschätzung von anderen Personen bekommt, dies aber auf einem neutralen Boden geschieht und ohne auf den jungen Charakter herabzusehen. Lob ist, ebenso wie die Belohnung, hierarchisch geprägt, in diesem Fall würde das Lob eher als Reflexion und Kompliment interpretiert werden, da sich die Betreuerin oder der Betreuer gemeinsam mit dem jungen Menschen freut und der Weg dorthin reflektiert wird. Ebenso kann es sein, dass dieses Zeugnis als Teilziel gesehen wird, was wiederum Freude in der jungen Dame erzeugt und die intrinsische Motivation stärken könnte. Erfolgserlebnisse führen zu einer erhöhten Serotoninausschüttung, die Neurotransmitter sind, welche stimmungsaufhellend, entspannend und lockernd wirken. Aufgrund dessen, dass daraus ein Gefühl des Wohlfühlens entsteht, lassen sich Gedanken positiv beeinflussen, aber auch eine erleichterte Lösungsorientierung und die Kreativität werden angeregt (vgl. Lang 2013, S.121ff.).

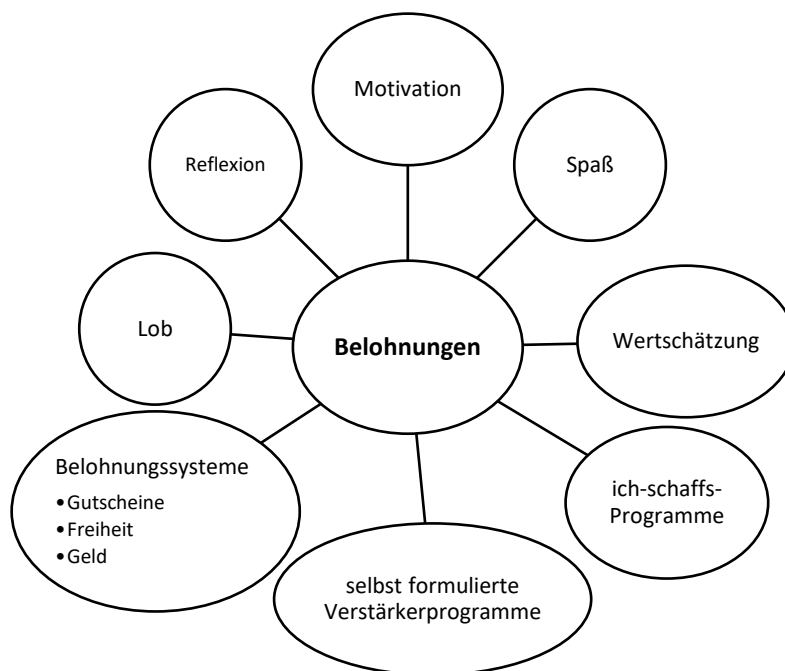
Eine psychosoziale Fachkraft distanziert sich klar von Belohnungen und beschreibt: “Die Grundmotivation, warum ein Kind oder ein Jugendlicher etwas tut, geht verloren“ (vgl. IP8, Z.43). In einem interpretativen Kontext könnte ein Kind oder ein jugendlicher Mensch nur mehr der Belohnung wegen Leistungen erbringen. Eine weitere psychosoziale Fachkraft gibt Folgendes dazu an:

[...] Also wir haben mittlerweile den Zugang, dass wir mit einem einzigen Belohnungssystem arbeiten, das auch, wie ich finde, ein sehr [...] selbstermächtigender Zugang ist. [...] Unsere Bewohnerinnen sind in Zimmer untergebracht und wenn sie diese Zimmer sauber halten, [...] können sie selbst über eine Belohnung bestimmen. Das finde ich in dem Fall nicht schlecht, [...] weil es eine zusätzliche Aktivität ist, die sie machen können und über die sie völlig frei bestimmen. Und wenn sie das aber nicht machen es nicht schlimm ist, weil wir so auch immer noch genug Aktivitäten haben“ (vgl. IP9, Z.75).

Die Traumapädagogin oder der Traumapädagoge verweist auf ein Belohnungssystem, das sich von materiellen Belohnungen distanziert. In einem interpretativen Kontext geht es hierbei um die Selbstermächtigung, was wiederum die Selbstwirksamkeit stärken könnte. Es könnte daher nicht unter den Begriff der Belohnung fallen, da es um Partizipation in der Auswahl der

Aktivität geht. Wird das Zimmer nicht sauber gehalten, wird kein positiver Aspekt weggenommen, Aktivitäten gibt es immer. Wird ein Zimmer sauber gehalten, darf die Bewohnerin oder der Bewohner über die Gruppenaktivität mitbestimmen und lernt somit, dass sie oder er Entscheidungskompetenzen trägt, den Alltag mitgestalten kann und für sich selbst sorgen kann.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in vielen Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugendhilfe Formen der Belohnung wiederfinden. Einige Einrichtungen beschreiben auch andere Formen der Verstärkung, beispielsweise als ‚selbstformuliertes Verstärkerprogramm‘, oder ‚Ich schaffs-Programm‘. Die psychosozialen Fachkräfte distanzieren sich vom Begriff der Belohnungen und verweisen darauf, dass die Grundmotivation des Menschen durch materielle Belohnungen verloren geht, dass aber ein partizipativer Zugang in Form von Mitentscheidung bei der Auswahl der Gruppenaktivität eine Alternative wäre. Grundsätzlich werden folgende Formen der Belohnung genannt:



**Abbildung 6: Formen der eingesetzten Belohnungen**

## 4.6 Block Nr.6: Bestrafung

In diesem Block geht es darum, ob in der stationären steirischen Kinder- und Jugendhilfe mit Bestrafungen gearbeitet wird und welche Gründe es dafür gibt.

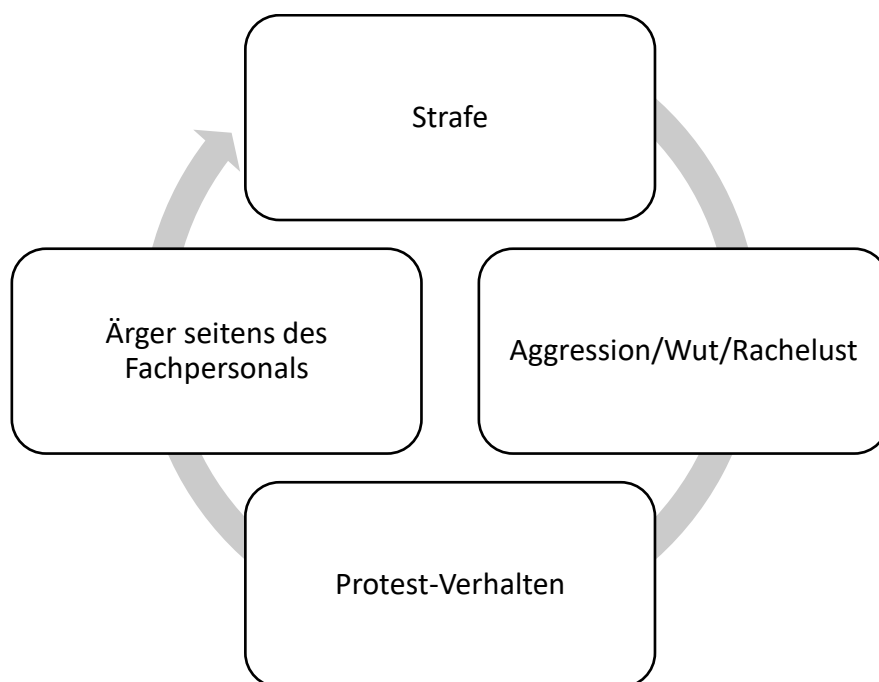
### 4.6.1 Subfrage Nr.6: Wird im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe mit Bestrafungen gearbeitet?

Um diese Subfrage zu beantworten wurden die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gefragt, ob sie mit Bestrafungen arbeiten. Des Weiteren wurden sie nach den Gründen gefragt, warum sie mit Bestrafung arbeiten beziehungsweise warum sie nicht mit dieser arbeiten.

Das Arbeiten mit Bestrafungen wird in der Literatur kritisch angesehen; bereits Schleiermacher (1826) meinte, dass das Ziel der Erziehung ist, ohne Strafen zu arbeiten. Das Einsetzen von Strafen unterdrückt ein unerwünschtes Verhalten aufgrund der Angst vor der Strafe, ist auf lange Sicht gesehen jedoch nicht wirkungsvoll. Laut Waibel (2017) erzeugt der Einsatz von Strafen unter anderem Angst, Aggressionen, Hass, Misstrauen und vieles mehr (vgl. Waibel 2017, S.343). Eine befragte Person erwähnt in diesem Zusammenhang einen weiteren Aspekt:

„Weil Bestrafungen eher kontraproduktiv sind. Also Bestrafungen, [...] da löst man im Endeffekt beim Gegenüber einen Druck aus und [...] das ist ganz schwierig in der pädagogischen Arbeit, dass man da überhaupt [...] dann pädagogisch [...] gut arbeiten kann und dann auf der Beziehungsebene [...] verankert bleibt. Und außerdem [...] wird dadurch automatisch eine Art Hierarchie ausgelöst, das heißt, man begegnet sich nicht mehr auf einer Augenhöhe. [...] Das heißt der Betreuer steht dann immer über dem Jugendlichen und das ist relativ ungesund [...] für die weitere Zusammenarbeit“ (vgl. IP2, Z.65).

Die befragte Sozialpädagogin oder der befragte Sozialpädagoge gibt an, nicht mit Bestrafungen zu arbeiten, da dies Druck auslöst. In einem interpretativen Kontext könnte es sich hierbei um negative Gefühle, wie beispielsweise Aggressionen, Rachelust oder auch Wut handeln, auf der anderen Seite könnte dies aber auch bedeuten, dass man im Gegenüber einen Druck auslöst, dass das Betreuungspersonal gewisse Erwartungen von der oder dem Heranwachsenden hat, die erfüllt werden müssen, damit die Bezugsbetreuerin oder der Bezugsbetreuer nicht enttäuscht ist. Es könnte im weitesten Sinne ein Leistungsdruck entstehen, was wiederum kontraproduktiv wäre. Die befragte Person verweist in diesem Kontext auf die Beziehungsebene. Juul (2018) beschreibt, dass der Einsatz von Belohnungen einen Teufelskreis auslöst. Der Mensch gewöhnt sich an einen negativen Reiz, was bedeutet, dass die Bestrafungen immer härter ausfallen müssen, damit sie wirksam bleiben. Dies belastet auch die Beziehung zwischen dem erziehenden Menschen und der zu-erziehenden Person (vgl. Juul 2018, S.84). Allgemein gesehen könnte es schwierig sein, eine Beziehung zu einem Menschen zu halten, der einem negative Reize zufügt und somit Druck auslöst. Des Weiteren beschreibt die befragte Person den Aspekt der Hierarchie, die das Arbeiten schwierig gestaltet, da hierarchische Strukturen das Arbeiten auf Augenhöhe ausschließen. Hierbei kann gemeint sein, dass das Bestrafen eine Maßnahme nach einem subjektiv inakzeptablen Verhalten darstellt, wobei die höher gestellte Person entscheidet, ob das Verhalten der unterlegenen Person akzeptabel ist oder nicht. Dieses Herabschauen könnte in dem Sinn schwierig werden, da es Gefühle wie Rachelust, Wut oder Aggressionen erzeugen könnte, was wiederum die Pädagogin oder den Pädagogen dazu verleiten könnte, die Strafen zu erhärten, da diese als nicht wirksam erachtet werden. Dies würde einen Teufelskreis auslösen, der wie folgt aussehen würde:



**Abbildung 7: Teufelskreis der Bestrafung**

Des Weiteren könnte die befragte Person in einem interpretativen Kontext mit dem Aspekt der Beziehungsebene auch den mit Beziehung verbundenen Aspekt der Wertschätzung meinen. Die Wertschätzung beziehungsweise der Respekt voreinander gilt als Grundhaltung in der traumapädagogischen Praxis und geht mit Respekt, Fairness und Freundlichkeit einher (vgl. Weiß/Schirmer 2013, S.113). Eine Bestrafung ist im interpretativen Kontext kein freundliches Verhalten und auch nicht fair, was wiederum die Beziehung belasten würde. Eine weitere Person gibt angelehnt dazu an:

„Bestrafung [...] ist ein Anachronismus. Also, dieses [...] Züchtigen oder auch Bestrafen in irgendeiner Form [...] ist an und für sich total kontraproduktiv. Mir geht es persönlich darum, dass es eben Regeln gibt, [...] und dass der Jugendliche, die Jugendliche versteht, warum eine Verhaltensweise gut ist, förderlich ist, oder eben nicht förderlich ist. Und dass, wenn Verhaltensweisen [...] negativ sind, dass es dann Konsequenzen natürlich gibt, auch das ist im Erwachsenenleben nicht anders, auch dort gibt es für Fehlverhalten natürlich Konsequenzen, aber eben jetzt im Sinne von Strafen disziplinieren oder dergleichen ist kontraproduktiv meiner Meinung nach“ (vgl. IP3, Z.70).

Die befragte Fachkraft beschreibt das Wort ‚Bestrafung‘ als Anachronismus, was bedeutet, dass dieses Wort für die heutige Zeit nicht mehr passend erscheint. In einem interpretativen Kontext verweist die Person darauf, dass Bestrafungen, wie sie früher stattgefunden haben, also in Form von Züchtigungen oder körperlichen Bestrafungen, heute keinen Einzug mehr finden. Dennoch verweist die Expertin oder der Experte darauf, dass es Regeln gibt und dass es wichtig ist, dass diese eingehalten werden. Der befragten Person ist wichtig, dass der junge Mensch versteht, warum eine Verhaltensweise förderlich ist. Dies könnte bedeuten, dass die

Sozialpädagogin oder der Sozialpädagoge auf die Reflexion des Verhaltens verweist und die Reflexion als Alternative zur Strafe bevorzugt wird. In weiterer Folge verweist die befragte Fachkraft jedoch auch auf die Konsequenz, welche ein inakzeptables Verhalten nach sich trägt. Natho (2013) kritisiert, dass das Wort ‚Bestrafung‘ aus dem Wortschatz der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen verschwunden ist und sich nun hinter dem Wort ‚Konsequenz‘ versteckt. Eine Konsequenz ist jedoch natürlich und unverhinderbar. Sobald eine pädagogische Fachkraft eine Konsequenz setzt, ist dies mit einer Bestrafung gleichzustellen (vgl. Natho 2013, S.119f.). In einem interpretativen Kontext versteht die befragte Person unter dem Wort ‚Bestrafung‘ eine körperliche Bestrafung oder eine Züchtigung, während das Wort ‚Konsequenz‘ eine gesetzte Maßnahme sein könnte, die dem Kind oder dem jugendlichen Menschen unangenehm ist. Eine weitere Person bringt einen weiteren Aspekt ein:

„Bestrafung klingt für mich so körperlich. Körperlich natürlich nicht. Wir arbeiten natürlich schon auch, wenn das Verhalten jetzt vom Jugendlichen überhaupt nicht passt, [...] mit einer individuellen Betreuungsmaßnahme, sagen wir dazu. Also das ist dann für uns schon [...] vielleicht einmal weniger Taschengeld, weniger Ausgang, dafür noch mehr Beziehung zu uns. Wir schauen noch intensiver auf diese Jugendlichen, wir versuchen noch intensiver Kontakt aufzubauen und Zeit verbringen und Gespräche zu führen [...]. Ist für viele vielleicht, weil wir einfach weniger Taschengeld geben oder weniger Ausgang Bestrafung. Für uns ist es in der Hinsicht jetzt nicht Bestrafung, sondern einfach eine Möglichkeit einen anderen Zugang zu der Jugendlichen zu finden“ (vgl. IP6, Z.110).

Die befragte Betreuerin oder der befragte Betreuer verweist, ebenso wie die Person davor, auf die Körperlichkeit. Auch die befragte Fachkraft distanziert sich klar von körperlichen Strafen. Dennoch beschreibt die Pädagogin oder der Pädagoge, dass es eine Alternative zur Bestrafung in der Einrichtung, in der sie oder er arbeitet, gibt. Diese wird als ‚individuelle Betreuungsmaßnahme‘ beschrieben. In einem interpretativen Kontext könnte man davon ausgehen, dass die Maßnahmen, welche nach einem inakzeptablen Verhalten gesetzt werden, individuell ausgewählt werden. Es wird beschrieben, dass es beispielsweise weniger Taschengeld oder weniger Ausgang gibt; dies könnte in dem Fall aber personenabhängig gewählt werden. Dies erscheint problematisch, da dies die Transparenz gefährden könnte, die für traumatisierte Kinder und Jugendliche wichtig ist. Demnach könnte man meinen, dass Willkür in die Entscheidung miteinfließt, wie ein Kind oder ein jugendlicher Mensch am besten bestraft werden kann. Die Idee hinter dieser Maßnahme ist laut der befragten Person einen anderen Zugang zum jungen Menschen zu finden, was wiederum fraglich ist, wenn dem jungen Individuum ein angenehmes Gut, wie beispielsweise das Taschengeld oder der Ausgang, weggenommen wird. In einem interpretativen Kontext könnte dies Aggressionen, Wut oder Unverständnis auslösen, was dazu führen könnte, dass die Maßnahme kontraproduktiv ist und somit kein weiteres Arbeiten möglich ist. Dreikurs und Grey (2015) sehen den Einsatz von Bestrafungen, wie beispielsweise den Taschengeldentzug oder auch dem Ausgangsentzug als kritisch, da diese

Maßnahmen höchstwahrscheinlich nicht direkt mit dem unerwünschten Verhalten verknüpft sind (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.58). Eine weitere Person bringt in Bezug auf langfristige Erfolge folgendes ein:

„Es gibt verschiedene Kinder, Jugendliche. Einem ist es egal, wenn du ihm sein Handy jetzt wegnimmst oder den Fernseher oder keine Ahnung. Und du dich mit dem dann beschäftigst, dem ist es egal, der will gar nicht. Der will das alles nicht, der will nur alleine sein und nur seinen Groll gegen dich leben, weil du sein Handy weggenommen hast, mehr will der einfach nicht und der andere geht dann ein auf das. Das kommt immer auf die Situation auch drauf an“ (vgl. IP7, Z.116).

In einem interpretativen Kontext könnte die befragte Betreuungsperson darauf hinweisen, dass die Wirkung der Maßnahme immer individuell zu betrachten ist. Auch die befragte Fachkraft gibt an, mit individuellen Erziehungsmaßnahmen, wie beispielsweise dem Fernsehverbot oder dem Entzug des Handys, zu arbeiten. Auch hier könnte die Absicht sein, dass man einen anderen Zugang zu dem heranwachsenden Menschen findet und ihm daher ein Gut entzieht. Dieser Entzug eines Gutes ist wiederum ein Mittel der Autorität, was wiederum das Arbeiten auf Augenhöhe nicht ermöglicht. Dreikurs und Soltz (2018) beschreiben als mögliche Problematik, dass die unterlegene Person in einem autokratischen sozialen System alle Strafen auf sich nehmen würde, um Gleichberechtigung zu empfinden (Dreikurs/Soltz 2018, S.83). Dies würde wieder einen Teufelskreis auslösen, in dem eine Situation demnach so hochskalieren müsste, bis die Strafe nicht mehr zu ertragen ist, damit sie Wirkung zeigt. In Bezug auf die Selbstwirksamkeit könnte dies ebenfalls einen Nachteil darstellen, da sich bei den Individuen das Gefühl entwickeln könnte, die Welt selbst nicht verändern zu können, sondern eine Welt vorgegeben wird. Eine existenzielle Grundmotivation des Menschen beschreibt, dass der Mensch ‚selbst sein dürfen‘ will, was bedeutet, dass er so angenommen werden will, wie er ist (vgl. Waibel, S.68f.). Eine psychosoziale Fachkraft distanziert sich vom Einsatz von Bestrafungen: „Was soll da der Sinn dahinter sein“ (vgl. IP9, Z.101)? Des Weiteren erwähnt die Traumapädagogin oder der Traumapädagoge bei der Wahl der Maßnahme folgendes: „Eine Bestrafung sollte nie [...] mit Isolierung, mit 'du darfst jetzt nicht mit' oder was auch immer zusammen gehen“ (vgl. IP9, Z.105). In einem interpretativen Kontext wird das aus dem Grund erwähnt, da auch diese totalitären Handlungsweisen auf Widerstand beziehungsweise auf Aggressionen oder negative Gefühle stoßen könnte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe verschiedenste Formen der Bestrafung wiederfinden:



**Abbildung 8: Formen der Bestrafung**

Von körperlicher Bestrafung distanzieren sich jedoch alle befragten Personen. Dennoch ist den befragten Fachkräften bewusst, dass Strafen negative Auswirkungen mit sich bringen können, genannt wurden beispielsweise:

- Bestrafungen lösen Druck im Gegenüber aus
- Es ist schwierig auf der Beziehungsebene zu bleiben
- Löst eine Art Hierarchie aus
- Kontraproduktiv

Aus diesem Grund wird das Wort ‚Bestrafung‘ nicht gerne verwendet, sondern durch ‚Konsequenz‘ oder ‚individuelle Betreuungsmaßnahme‘ ersetzt. Um Alternativen zu erfragen wurde folgende Subfrage formuliert:

#### **4.6.2 Subfrage Nr.7: Was wird von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als Alternative zur Bestrafung verstanden?**

Um diese Subfrage zu klären wurden die Fachkräfte nach alternativen Handlungsweisen für inakzeptables Verhalten gefragt. Des Weiteren wurde eine Situation geschildert, in der eine Jugendliche eskalierte. Die befragten Fachkräfte wurden gebeten mitzuteilen, wie sie in einer Situation wie dieser handeln würden. Eine befragte Person gibt folgende Handlungsalternativen an:

„Das Verhalten klar benennen, das ist wichtig, also dem Jugendlichen sehrwohl klar die Rückmeldung zu geben: das was du da gemacht hast ist absolut nicht OK. Dem Jugendlichen auch begründen, warum das nicht OK ist, dass es für ihn nachvollziehbar ist, [...] nach einer kurzen Abkühlzeit, dass man dann vielleicht, wenn man emotional aufgeregt ist, Dinge schwerer annehmen kann, aber dann auf jeden Fall thematisieren [...]. Die negativen Auswirkungen thematisieren und gegebenenfalls den entstandenen Schaden oder wie auch immer, ob das jetzt materieller Schaden ist oder emotionale negative Auswirkungen sind [...] möglichst eine gemeinsame Wiedergutmachung zu finden“ (vgl. IP3, Z.74).

Die befragte Expertin oder der befragte Experte nennt mehrere Aspekte. Zum einen beschreibt die Fachkraft, dass es wichtig ist, dass das Kind oder der jugendliche Mensch versteht, was sie oder er falsch gemacht hat. In einem interpretativen Kontext würde das über die Reflexion des Verhaltens passieren, wobei das Fehlverhalten klar benannt und erklärt wird. Des Weiteren sieht die befragte Person es als notwendig an, das Verhalten in einer neutralen Stimmung zu besprechen, da in einem emotionalen Ausnahmezustand die Aufnahme von Informationen oft nicht gelingt. Damit könnte die Fachkraft meinen, dass die negativen Gefühle, welche das Gegenüber in sich trägt, überwiegen und daher kein konstruktives Arbeiten möglich ist. Des Weiteren spricht die befragte Person davon, die negativen Auswirkungen zu benennen. Dies könnte in einem interpretativen Kontext bedeuten, dass die Konsequenz aus dem Verhalten bewusst gemacht werden sollte. Es ist anzunehmen, dass das Kind oder der jugendliche Mensch, je nach Art des Fehlverhaltens, Reue verspürt und sich daher akzeptable Verhaltensweisen als Werthaltung entwickeln und somit selbstverständlich werden. Dreikurs und Grey (2015) beschreiben diese Alternative zur Bestrafung als sinnvoll, da dies die Wirklichkeit widerspiegelt und mit dem direkten Fehlverhalten verknüpft ist. Des Weiteren sind keine Elemente des moralischen Urteils darin zu finden; man befasst sich lediglich damit, was das Verhalten ausgelöst hat (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.57ff.). Unter der Wiedergutmachung könnte tendenziell der Schadensersatz bei materiellen Schaden gemeint sein, um so der oder dem Heranwachsenden ein Gespür für Gerechtigkeit und Fairness zu vermitteln. Bei emotionalen Schäden, beispielsweise bei Mobbing, ist dies nicht so einfach. Dies thematisiert die befragte Person ebenfalls und könnte meinen, dass gemeinsam mit der benachteiligten Partei eine Lösung gefunden wird, damit die Tat wieder gut gemacht werden kann, beziehungsweise um zu erreichen, dass die Auswirkungen des Verhaltens für die Täterin oder den Täter spürbar und nachvollziehbar werden, um auf lange Sicht gesehen ein Verhalten dieser Art zu vermeiden. Generell kann ein Verhalten nur langfristig vermieden werden, wenn sich die innere Werthaltung des Menschen ändert (vgl. Waibel 2017, S.343). Eine weitere befragte Person verweist auf das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ und beschreibt auf die Frage nach Alternativen zu Bestrafungen folgenden Aspekt:

„Die gibt es sehr wohl, [...] kommt auch aus der ‚Neuen Autorität‘, in der einfach das Thema ‚Präsenz zeigen‘. Wir haben [...] einen Jugendlichen, der seine Hausübungen total verwei-



gert, wobei man sagen muss, der war vorher [...] komplett in der Schulverweigerung drinnen, jetzt geht er mittlerweile in die Schule, jetzt wird das Thema Hausübungen angegangen und da haben wir uns dazu entschieden ihn einfach zweimal in der Woche eine dreiviertel Stunde zu reservieren in einem bestimmten Raum, da wartet eine Betreuerin auf ihn. Er ist darüber informiert worden, der Jugendliche und das läuft jetzt an. [...] Wir sind da natürlich sehr ergebnisoffen, aber das [...] könnte eine Möglichkeit sein, wie man ihn selbst auch in die [...] Verantwortung nimmt. Also einfach dieses Wissen, da ist wer da, der ist nur für mich. Der wartet nur auf mich. Es gibt jetzt keine Bestrafung in dem Sinn, wenn er nicht erscheint, ja, aber wir sind präsent und wir sind da, ja“ (vgl. IP5, Z.87).

Die befragte Person verweist auf das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ nach Haim Omer und nennt die Präsenz als mögliche Alternative für Bestrafungen. In einem interpretativen Kontext verweist die Fachkraft auf den gewaltlosen Widerstand, wobei es darum gehen soll, dass der Jugendliche merkt, dass sein Verhalten von niemandem akzeptiert wird. Die befragte Sozialpädagogin oder der befragte Sozialpädagoge könnte meinen, dass die pädagogischen Fachkräfte versuchen, auf die mentale Ebene des jugendlichen Individuums einzuwirken und in ihm das Pflichtbewusstsein gegenüber den Betreuerinnen und Betreuern zu wecken, da eine Betreuungsperson sich die Zeit nimmt und in dem Raum auf den Jugendlichen wartet. Dies könnte aus dem Grund funktionieren, da der junge Mensch weder auf Gewalt, noch auf Distanz stößt, sollte er diese Stunde nicht wahrnehmen. Ihm könnte in einem interpretativen Kontext mit Verständnis entgegengekommen werden. Machtkämpfe oder Diskussionen finden nicht statt, wenn er die Stunde nicht wahrnimmt. Eine weitere befragte Fachkraft gibt Folgendes als Handlungsalternative zur Bestrafung an:

"Bei uns ist es immer über die Beziehungsebene in die Reflexion gehen. Und immer über die Annahme des guten Grundes nach dem 'Weil' und.. die Entwicklungsplanarbeit.. die Glaubenssatzarbeit.. die Bindungsarbeit auch einfach auf das hinzuschauen“ (vgl. IP9, Z.109).

Auch diese befragte Person aus dem psychosozialen Fachbereich verweist auf die Reflexion des Verhaltens, um in einem interpretativen Kontext Verständnis im Gegenüber zu erzielen, warum ein Verhalten weniger zielführend ist. Angelehnt an die traumapädagogische Arbeit beschreibt die Fachkraft außerdem das Hinterfragen des Grundes. In einem interpretativen Kontext könnte dies darauf hinweisen, dass traumatisierte junge Menschen sich über die Zeit hinweg Überlebensstrategien angeeignet haben, die ihnen dabei geholfen haben, in einer schwierigen Zeit zu überleben (vgl. Weiß 2011, S.64). Dieses Verhalten hat somit einen guten Grund, welcher nicht bestraft werden soll. Eher sollte das bisher Geschaffte, also die Lebensleistung, wertgeschätzt werden und respektvoll gehandelt werden, indem man beispielsweise neue Verhaltensweisen erarbeitet, die auch in der Gesellschaft zu ertragen sind. Außerdem verweist die befragte Person auf andere Faktoren, wie beispielsweise die Entwicklung des Kindes oder des jugendlichen Menschen zu beachten, aber auch den Glaubenssatz und die Bindungsfähigkeit. Hierbei geht es darum, den Menschen aus allen Blickwinkeln zu betrachten

und nicht das Symptom, sondern die Ursache zu behandeln. Dies entspricht der existenziellen Sichtweise, bei der es darum geht, sich am Menschen zu orientieren. Die existenzielle Pädagogik geht davon aus, dass die Emotionen und das Wissen, über welches man verfügt, das Resultat aus den Erfahrungen ist, die man über im Laufe des Lebens gesammelt hat (vgl. Waibel 2017, S.21). Möglich ist, dass die befragte Person damit sagen will, dass es nie zu der Situation kommen darf, dass eine Strafe in Erwägung gezogen wird. Im weiteren Verlauf beschreibt die befragte Fachkraft weitere Alternativen:

„[...] Der Wohnfühlraum ist einfach ein Raum, den jede Bewohnerin zur Skillsanwendung nutzen kann, also wir arbeiten sehr viel mit dem Skillstraining, das sind [...] ganz viele Skills-Materialien drinnen, es ist eine Hängematte drinnen, es ist ein Notfallsbett drinnen.. [...] und die Wuthütte ist die Hütte da unten und die ist einfach dazu da alles rauszulassen, was man rauslassen will. Also da ist ein Boxsack drinnen und da sind die Wände ausgepolstert, da kann man dagegentreten, kleschen, es ist eine Trommel drinnen, da kann man schreien, da kann man toben, da kann man alles machen was man will. Und ganz wichtig ist einfach immer, dass wenn man sich reguliert hat, dass man ins Gespräch geht, weil sonst reguliert man sich, und dann kommt man in die Unterspannung und dann dissoziiert man eh immer wieder. Also nach der Regulation wirklich ins Ding gehen: 'Was brauchst du jetzt, was ist das 'Weil' dahinter, was ist jetzt notwendig für dich?' (vgl. IP9, Z.117).“

Die befragte Expertin oder der befragte Experte nennt Interventionsmodelle, die angewendet werden, um Emotionen abzubauen. Die befragte Person spricht ebenfalls von Skillsanwendungen. In einem interpretativen Kontext geht es bei der Skillsanwendung darum, dass junge Menschen erlernen, mit ihren Emotionen umzugehen, ohne auf externe Hilfe angewiesen zu sein. Demnach könnte es sein, dass eine traumatisierte Person, die auf der Sinnesebene versucht, Probleme zu verdecken, beispielsweise durch Alkoholmissbrauch, probiert, einen Ersatz auf der Sinnesebene zu finden, um durch die Überlebensstrategie nicht eingeschränkt zu sein, beispielsweise durch das Riechen an Ammoniak oder Ähnlichem. Auch Stressbälle, um körperliche Aggressionen über die Fingerkraft abzubauen, wäre eine Möglichkeit. Der ‚Wutraum‘ und der ‚Wohlfühlraum‘ könnten hierbei Räume darstellen, die genutzt werden können, um Skills zu finden, die einer Person helfen, Emotionen in den Griff zu bekommen. In diesem Fall könnten diese Räume eine präventive Wirkung haben, was bedeuten würde, dass es nicht zum Einsatz von Strafen oder Ähnlichem kommen müsste. Die befragte Person verweist jedoch auf die gemeinsame Reflexion, um partizipativ herauszufinden, was der junge Mensch nun braucht, was hinter dem Verhalten steckt und um die Unterspannung zu vermeiden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass den befragten Personen mehrere Handlungsalternativen zur Bestrafung aus dem traumapädagogischen Bereich bekannt sind:



**Abbildung 9: Alternativen zur Bestrafung**

## 4.7 Block Nr.7: Überforderung

In diesem Block geht es darum, herauszufinden, in welchen Bereichen sich die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen überfordert fühlen, wie mit solchen Situationen umgegangen wird, sowie darum, welche Ausbildungen sich in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen bewähren. Auch eine psychosoziale Einschätzung der Überforderungsbereiche wird hier behandelt. Dafür wurde folgende Subfrage formuliert:

### 4.7.1 Subfrage Nr.8: In welchen Bereichen fühlen sich Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen überfordert?

Diese Frage ist aus dem Grund wichtig zu klären, da in der Literatur beschrieben wird, dass oft Überforderung des Fachpersonals zu Bestrafungen führen (vgl. Volksanwaltschaft 2017, S.30f.). Des Weiteren sind 75% aller fremduntergebrachten Kinder und Jugendliche traumatisiert und wenden Überlebensstrategien an, die Pädagoginnen und Pädagogen überfordern könnten, was jedoch im Falle einer Fehlinterpretation zu tragischen Folgen führen könnte (vgl. Weiß 2011, S.85f.). Eine befragte Person gibt dazu Folgendes an:

„[...] Bei massiven Traumatisierungen von Kindern, [...] deren Bild [...] nicht [...] nach außen gegangen ist, sondern nach innen. Wenn Kinder völlig [...] sich selbst abgeschaltet haben“ (vgl. IP1, Z.201).

Die befragte Fachkraft verweist direkt auf Situationen, in denen heranwachsende Menschen sich, aufgrund ihrer Vorgeschichte, isolieren und in einem interpretativen Kontext nicht zugänglich sind. Dabei könnten auch Situationen mit massiven körperlichen Übergriffen oder totale Ablehnung gemeint sein. Eine weitere Expertin oder ein weiterer Experte beschreibt eine konkrete Situation, die die Sozialpädagogin oder den Sozialpädagogen überfordert hat und gibt an:

„Im Endeffekt haben zwei Jugendliche, zwei männliche Jugendliche, eine Auseinandersetzung gehabt und ein Jugendlicher hat den anderen Jugendlichen gegen den Kehlkopf getreten mit dem Fuß. [...] Der hat daraufhin keine Luft mehr bekommen, ist dann auch blau angelaufen und ahm.. ja.. Im Endeffekt war es dann so, dass ich mich hinter den Jugendlichen gelegt habe und meine Hand dann auf seinen Bauch gelegt hab und ihm gesagt hab er soll direkt in diese Stelle hineinatmen weil er eben keine Luft mehr bekommen hat und die Wände waren auch voll mit Blut und alles drum herum, also es war [...] eine überfordernde Situation, ja“ (vgl. IP2, Z.76).

Die befragte Person beschreibt eine Situation, in der massive Gewalt angewandt wurde. In einem interpretativen Kontext kann gesagt werden, dass eine Situation wie diese keine alltägliche ist. Hier könnte es eine lebensbedrohliche Situation gewesen sein, in der schnell gehandelt werden musste. Die Vorgeschichte ist hier jedoch nicht bekannt. Eine andere befragte Fachkraft beschreibt einen weiteren Aspekt:

„Ja. Und zwar beim Thema Einweisung. Also ich bin zwar jetzt schon seit 6 Jahren in dem Beruf, aber da jede Jugendliche, wenn es um das Thema Einweisen geht so unterschiedlich ist, muss ich ganz ehrlich sagen, [...] ich habe bis jetzt noch keine Routine entwickelt, wo ich sage Ok das ist jetzt und dann mache ich einfach das, sondern ich muss mir einfach jede Situation gut anschauen und genau abwägen und ab und zu muss ich dann auch eine Kollegin oder einen Kollegen zu Rate ziehen und sagen 'Ok, wie schätzt du das jetzt einfach ein“(vgl. IP4, Z.99)?

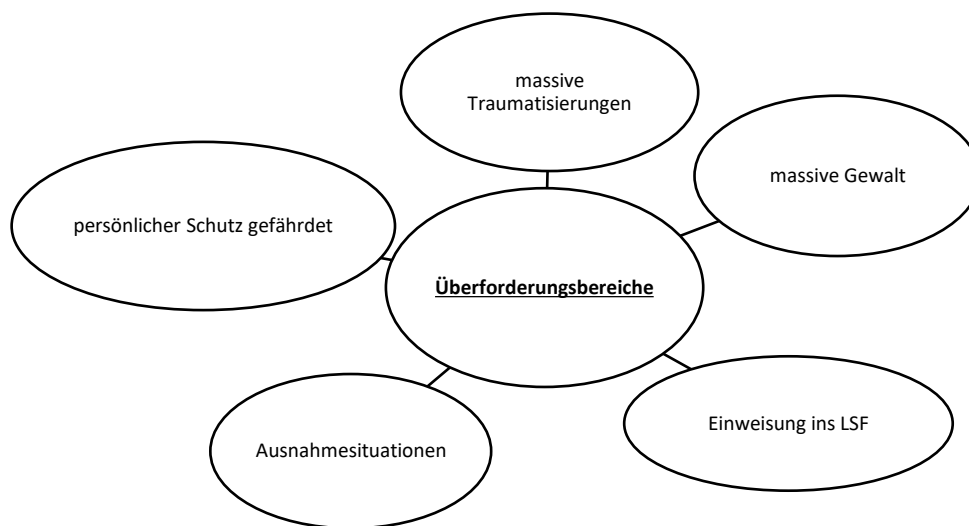
Die befragte Pädagogin oder der befragte Pädagoge beschreibt Einweisungen, in weiterer Folge wurde geklärt, dass es sich dabei um Einweisungen in die Landesnervenklinik handelte. In einem interpretativen Kontext geht es also um Situationen, in denen Kinder und jugendliche Menschen psychisch instabil sind und aufgrund dessen psychosoziale externe Hilfe brauchen. Es könnte hierbei um die Einschätzung der Gefahr, die tatsächlich besteht, gehen, oder aber um den generellen Ablauf, der bei jedem Menschen individuell zu gestalten ist. Auch hier ist es möglich, dass es sich bei diesen Situationen um Re-Traumatisierungen, um Re-Inszenierungen oder um Abwehrmechanismen handelt, es ist aber auch möglich, dass es sich hierbei um die Arbeit mit psychisch kranken jungen Menschen handelt. Einen weiteren Aspekt nennt eine andere befragte Betreuerin oder ein anderer befragter Betreuer:

„Gewalt ist oft.. Gewalt.. Nein ich würde.. würde es jetzt nicht nur auf Gewalt beziehen, ich würde es auch so.. Ausnahmesituationen, nicht diese Alltagssachen. Wenn sie mit Gegenständen herumschmeißen anfangen, das sind einfach so.. wo einfach der persönliche

Schutz einfach auch gegeben sein muss, da ist man dann auch schon oft froh, wenn jemand neben ist, ja“ (vgl. IP6, Z.130).

Auch diese befragte Person beschreibt Situationen, in denen Gewalt eine Rolle spielt. Auch hier wird in einem interpretativen Kontext die Unberechenbarkeit thematisiert, die gegeben sein kann, wenn Kinder und jugendliche Menschen mit Gegenständen um sich werfen und somit der eigene Schutz gefährdet ist. Auch dies kann mit möglichen Traumatisierungen in Verbindung stehen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die befragten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in folgenden Bereichen überfordert fühlen:



**Abbildung 10: Überforderungsbereiche**

#### **4.7.2 Subfrage Nr.9: Wie wird mit überfordernden Situationen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe umgegangen?**

Um diese Subfrage zu beantworten wurden die befragten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen nach ihren Strategien gefragt, mit denen sie arbeiten, um mit überfordernden Situationen abzuschließen. Eine befragte Person erklärt: „[...] wenn wer zweites da ist reden wir im Nachhinein eh viel darüber, man reflektiert es auf jeden Fall [...]“ (vgl. IP6, Z.136). Ausschließlich alle befragten Expertinnen und Experten beschreiben, dass Reflexion zwischen Kolleginnen und Kollegen, aber auch in Form einer Supervision, oder im direkten Austausch, im Rahmen der Teambesprechungen, ein wichtiger Teil in der Verarbeitung von überfordernden Situationen darstellt. Eine weitere Person gibt dazu an:

„[...] Wir Pädagogen und Pädagoginnen dürfen einfach nicht aufhören die Hoffnung zu erhalten, auch wenn es Kinder und deren Eltern und mit unter auch die Kinder- und Jugendhilfe schon getan hat. Wenn wir sie nicht haben, wer sonst“ (vgl. IP1, Z.266).

Die befragte Expertin oder der befragte Experte beschreibt den Aspekt der Hoffnung. In einem interpretativen Kontext verweist die Fachkraft mit ihrer oder seiner Aussage auf die Möglichkeit des Menschen, dass er sich über sein Leben lang verändern und Kräfte freisetzen kann, die bisher unentdeckt blieben. Auch könnte die Hoffnung ein gewisses Maß an Optimismus symbolisieren, welches an die Kinder und jugendlichen Individuen in der Arbeit übertragen werden könnte, wodurch es möglicherweise leichter erscheint, sich selbst nicht aufzugeben. Eine weitere Fachkraft nennt folgenden Aspekt:

„Ergebnisoffenheit, [...] viel beobachten [...] Beleidigungen nicht persönlich nehmen. Ja. Das hat meistens Nichts mit einem selbst zu tun. [...] die Situationen, die herausfordernden, die man erlebt mit den Jugendlichen, Supervision gehen, Einzelsupervision gehen“ (vgl. IP5, Z. 119).

Die befragte Person nennt den Aspekt der Ergebnisoffenheit. Dies könnte in einem interpretativen Kontext darauf hinweisen, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen niederschwellig arbeiten sollten, ohne viel zu erwarten. Jeder Mensch ist anders, Zeit ist ein wichtiges Thema in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und jugendlichen Menschen (vgl. Jedodtka/Luiliens 2016, S.ff.). Auch rät sie oder er dazu, Beleidigungen nicht persönlich zu nehmen, da diese oftmals nichts mit der Person des Betreuungspersonals zu tun hat. Dies könnte auf eine Überreaktion, beispielsweise durch aggressive Ausbrüche oder Überlebensstrategien, hindeuten. Auch hier wird der Aspekt der Reflexion genannt. Einen Aspekt, der noch nicht genannt wurde, beschreibt folgende Aussage: „Versuchen, den Job in der Arbeit zu lassen und nicht mit nach Hause zu nehmen“ (vgl. IP6, Z.178). In einem interpretativen Kontext könnte hierbei die Abgrenzung gemeint sein, welche die pädagogische Distanz voraussetzt. Dies könnte aus dem Grund wichtig sein, dass man die emotionale Belastung hinter sich lassen kann und somit Spaß an der Arbeit hat.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die befragten Personen die Reflexion als wichtigen Faktor in schwierigen Situationen sehen. Des Weiteren werden Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen als sehr wertvoll für die Verarbeitung erachtet. Der Optimismus wurde ebenfalls genannt, sowohl in Form von Hoffnung, als auch in Form von Ergebnisoffenheit. Um zu klären, wie von Seiten der Ausbildung präventiv gegen Überforderung angekämpft werden kann, wurde folgende Subfrage formuliert:

#### **4.7.3 Subfrage Nr.10: Welche Ausbildungen bewähren sich präventiv gegen überfordernde Situationen im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe?**

Diese Frage ist notwendig, um herauszufinden, welche Ausbildungen dazu beitragen könnten, um einer Überforderung aus dem Weg zu gehen. Überforderungen von Seiten des Betreuungspersonals kann dazu führen, dass sich das Verhalten der Betreuerin oder des Betreuers in Willkür ändert, was wiederum fatale Folgen haben könnte (vgl. Lang 2013, S.132ff.). Eine befragte Fachkraft erklärte Folgendes:

„[...] Ich hab mehrere Formen der Ausbildung gemacht: Ich hab eine Supervisions und eine Coachingausbildung gemacht, so diese Reflexionsebenen die unterschiedlichen gelernt und versucht diese weiterzugeben. Ich habe die Erlebnispädagogik gemacht, das ist eine naturorientierte Pädagogik, Outdoorpädagogik.. sehr sehr zielführend für bestimmte Interventionen. Ich habe viele Elemente der Traumapädagogik in Fortbildungsbereichen mit hinein genommen und das in der pädagogischen Konzeption. Ich habe mehrfach den Herrn Haim Omer getroffen und habe versucht diese Grundhaltung der [...] neuen Autorität miteinfließen zu lassen und das hat alles schon einen Sinn“ (vgl. IP1, Z.242).

Die befragte Person zählt verschiedene Ausbildungen auf, die sie oder er absolviert hat, unter anderem kreative Bereiche der Pädagogik, sowie die Traumapädagogik. Gerade die Vielzahl der Ausbildungen lassen tendenziell darauf schließen, dass möglichst viele Blickwinkel in Situationen betrachtet werden können. Einen weiteren Aspekt bringt eine andere Sozialpädagogin oder ein anderer Sozialpädagoge ein:

„Also grundsätzlich habe ich Erziehungswissenschaften studiert im Master, das ist natürlich [...] eine Ausbildung die jetzt [...] auf viele spezifische Situationen im Alltag jetzt nicht so Rücksicht nehmen kann, aber die wichtigsten [...] Ausbildungen, die mir parallel dazu schon geholfen haben waren Ausbildungen, die spezifische Themenbereiche abdecken, also Konfliktmanagement, Stressmanagement [...] war eine Ausbildung, die [...] mir viel gebracht hat [...] und sonst Ausbildungen, die eben auch im Zuge der Arbeitstätigkeit gemacht werden. Also [...] Gespräche mit Kollegen, die schon lange da waren. Also das sind Dinge, [...] die im Alltag sehr viel helfen“ (vgl. IP3, Z.94).

Die befragte Person verweist auf das Studium an der Uni mit der Beifügung, dass dieses sehr theoriebezogen war und weniger Rücksicht auf die Praxis genommen wurde. In einem interpretativen Kontext könnte die Fachkraft damit andeuten, dass Praktika und generell die praktische Arbeit im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe unabdingbar sind. Dies lehnt an den existenziellen Ansatz an, der besagt, dass jeder Mensch individuell ist und es daher kein Erziehungsrezept gibt. Es ist anzunehmen, dass die oder der Befragte meint, dass die Theorie an der Universität alleine nicht ausreicht, um im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe professionell arbeiten zu können. Einen weiteren Aspekt, den die Fachkraft einbringt, ist das Gespräch mit den erfahrenen Kolleginnen und Kollegen. Die Intervention mit erfahrenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern könnte sehr hilfreich sein; gerade für junge

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die nicht über viel Praxiserfahrung verfügen und sich anfangs möglicherweise unsicher in ihrem Tun sind. Eine andere befragte pädagogische Fachkraft nennt eine weitere Ausbildung:

„Ich habe Drogenfortbildungen auf jeden Fall schon welche gemacht, was auf jeden Fall hilfreich war, weil man sich dadurch einfach besser auskennt. [...] Traumapädagogische Fortbildungen habe ich gemacht, leider noch keinen Lehrgang, aber Fortbildungen trotzdem, was natürlich auch sehr hilfreich ist“ (vgl. IP6, Z.159).

Die befragte Person nennt eine Ausbildung im Umgang mit Suchtmitteln. In einem interpretativen Kontext ist außerdem der Wunsch nach einem Lehrgang zur Traumapädagogik zu sehen. Fortbildungen in diesem Bereich hat die befragte Fachkraft bereits gemacht; diese nimmt er oder sie als hilfreich wahr. Eine weitere Ausbildung nennt eine befragte Fachkraft in Bezug auf gewalttätige Übergriffe: „Das hat übrigens dazu geführt, dass ich irgendwann einmal eine Deeskalationstrainer-Ausbildung gemacht habe“ (vgl. IP1, Z.199).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass folgende Ausbildungen im Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe von den Expertinnen und Experten als hilfreich eingestuft wurden:



**Abbildung 11: Hilfreiche Ausbildungen**

Um einen Vergleich aufzustellen zwischen der eigenen Einschätzung, was präventiv gegen Überforderungen unternommen werden kann, und jener von psychosozialen Fachkräften, wurde folgende Subfrage formuliert:



#### **4.7.4 Subfrage Nr.11: Wie schätzen psychosoziale Fachkräfte Überforderungsbereiche der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ein?**

In der Literatur wird beschrieben, dass ein Großteil aller fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen traumatisiert sind, was enorme Anforderungen und Belastungen an die pädagogischen Fachkräfte stellt. Wie bereits beschrieben wenden traumatisierte Individuen Strategien an, die sie sich in der Vergangenheit angeeignet haben, um in einer gefährlichen Welt zu überleben. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind mit diesem Thema tagtäglich konfrontiert, sind aber von der Traumabewältigung in ihrer Ausbildung ausgenommen. Sie sind darauf spezialisiert, Verhaltensweisen zu bekämpfen, nicht aber die Ursachen für diese Verhaltensweisen. Aus diesem Grund führen Re-Inszenierungen, Abwehrmechanismen oder Re-Traumatisierungen zu Überforderung seitens des Fachpersonals, was wiederum zu unüberlegten Handlungen führt, was fatale Folgen für die traumatisierten Kinder und Jugendlichen haben kann. Die unverständlichen Verhaltensweisen der jungen traumatisierten Menschen führen meistens dazu, dass das Fachpersonal diese Personen als ‚nicht tragbar‘ einstuft und die traumatisierte Person das Lebensumfeld wechseln muss, was nicht im Sinne des ‚sicheren Ortes‘ ist (vgl. Weiß 2011, S.85ff.). Um die Subfrage zu klären, was Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe überfordern könnte, wurde eine psychosoziale Fachkraft aus dem Bereich der Traumapädagogik befragt. Diese gibt an:

„Also ich glaube, was man am aller aller schnellsten lernen muss, und das lernt man nur in der Praxis, ist der Umgang mit Übertragungen. Traumatisierte Frauen und Männer auch übertragen so viel und wenn man nicht weiß was Übertragungen sind und wie man die bei sich selbst erkennt und damit umgeht kommst du in die Gegenübertragung, kommst du in eine Gegenreaktion, kommst in Dynamiken rein, die für dich und die Bewohnerinnen schädlich sind. Also Umgang mit Übertragungen, Umgang mit Grenzen, Umgang mit Macht ganz wichtig, Umgang mit Willkür, das sind so die.. Ja“ (vgl. IP9, Z.127).

Die befragte Person verweist auf den Umgang mit Übertragungen und Gegenübertragungen. In einem interpretativen Kontext könnte dies bedeuten, dass sich Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ohne traumapädagogische Kenntnisse in die gefährliche Situation begeben, Übertragungen nicht zu erkennen und somit in die Gegenübertragung zu gelangen, was wiederum zur Folge hätte, dass die pädagogische Fachkraft ihre neutrale Position verlässt. Dabei könnte es eine Rolle spielen, ob traumatisierte Kinder und Jugendliche sich nach wie vor emotional in der Opferrolle befinden. Hierbei könnte es tendenziell auch eine Rolle spielen, wie der junge Mensch glaubt, dass der Täter den jungen Menschen sieht. Wenn die junge Person glaubt, dass sie es verdient hat, ein Opfer zu sein, da dies so vom Täter vermittelt wurde, könnte es sein, dass Trigger auslösen könnten, dass der Selbstwert des jungen Menschen auf ein Minimum reduziert wird. Die oder der Betroffene fühlt sich schuldig und nimmt auch keine

Hilfe an, da sie oder er in seiner oder ihrer Ansicht verdient hat, so behandelt zu werden. Ein weiterer Aspekt könnte sein, dass die Betreuerin oder der Betreuer Mitleid empfindet und somit in die Rolle des Retters schlüpfen könnte. Dies könnte problematisch werden, da das Mitleid zwar auf emotionaler Ebene helfen könnte, jedoch auch zur Stabilisierung des Opferbildes beitragen könnte. Es geht aber auch um den Umgang mit Grenzen, was wiederum bedeuten könnte, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche einen anderen Umgang mit Regeln und Grenzen bedürfen, als nicht traumatisierte Menschen. Traumatisierte Persönlichkeiten könnten beispielsweise nicht in der Lage sein, Regeln oder Grenzen, aufgrund von Dynamiken, die in dem Menschen vorherrschen, einzuhalten. Des Weiteren könnte es aber auch sein, dass das Individuum Regeln aus dem Grund nicht befolgen kann, da dies einer Überlebensstrategie von früher entspricht. In dem Fall wäre es kontraproduktiv, ein Verhalten, das in früheren Zeiten lebensnotwendig war, zu sanktionieren. Der Umgang mit Macht ist ein weiteres Thema, das von der befragten Fachkraft genannt wird. Hierbei könnte es darum gehen, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche oft aus Familien mit hierarchischen Strukturen kommen, wo sie klar die Rolle des Opfers hatten. Die Rolle des Opfers könnte mit sich bringen, dass man Strategien entwickelt, um aus dieser Gefahrensituation zu entfliehen. Darunter könnte der Kampf, die Flucht, oder auch das Totstellen fallen, was wiederum bedeuten würde, dass hierarchische Strukturen zu Widerstand, zu Ausweichmanövern, oder auch zu Ohnmachtsgefühlen führen. Es könnte zu Dynamiken kommen, die irreparabel sind, wenn sie nicht erkannt werden. Ein weiterer Punkt, der die Hierarchie betreffen könnte, ist, wenn der traumatisierte Mensch hierarchische Strukturen als Überlebensstrategie verwendet, beispielsweise in Form von Manipulation. Positive Gefühle, aber auch Wut oder das Lügen sind traumakompensatorische Muster, die es zu verstehen gilt (vgl. Baierl 2016, S.37). Wenn diese hierarchischen Muster dazu beitragen, dass sich die traumatisierte Person in dem Moment aus der Re-Traumatisierung nimmt, so ist dies eine gute Leistung, die nicht sanktioniert werden darf. Gerade hier ist es jedoch oftmals so, dass die Kinder und Jugendlichen, die mit zu starken Überlebensstrategien arbeiten, als nicht tragbar eingestuft werden und das System verlassen müssen (vgl. Weiß 2011, S.86).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass aus Sicht der psychosozialen Fachkraft problematisch sein könnte, dass die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in ihrer Ausbildung aus dem traumakompensatorischen Bereich ausgenommen werden, da sie mit dieser Thematik tagtäglich konfrontiert werden. Hierzu wurden einige Bereiche genannt, wie beispielsweise die Übertragung und die Gegenübertragung, aber auch das Erkennen von Triggern, von Überlebensstrategien und weiteren traumapädagogischen Sichtweisen.

## **4.8 Ergebnisdarstellung**

Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst, um so eine Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage zu schaffen. Ziel der Studie ist es, herauszufinden, mit welchen Erziehungsmitteln in der stationären Kinder- und Jugendhilfe gearbeitet wird und wie diese Maßnahmen sowohl von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, als auch von den psychosozialen Fachkräften eingeschätzt werden, um dann im weiteren Folge die Frage nach der Sinnhaftigkeit von diesen Maßnahmen zu klären.

Erziehung im Allgemeinen bedeutet für die befragten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen das Begleiten und das Unterstützen des jungen Menschen auf dem Weg zu einem selbstbestimmten und freien Leben. Es geht dabei darum, Ressourcen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausfindig zu machen und anhand dieser eine möglichst professionelle Unterstützungsleistung zu gewährleisten. Erziehung setzt laut den Expertinnen und Experten Klarheit, Struktur und altersgemäße Möglichkeiten zur Entfaltung voraus. Die Erziehung dreht sich jedoch auch darum, dem jungen Menschen gewisse gesellschaftliche Werte zu vermitteln und diese als Werthaltungen im jungen Individuum zu verankern. Das Mittel zur Erziehung ist die Erziehungsmaßnahme, wobei die befragten Fachkräfte beim Einsatz auf sehr viele Faktoren achten, unter anderem auf das Lebensalter, das Geschlecht, die physische und psychische Befindlichkeit, die Lebenswelt und vieles mehr. Es geht dabei darum, die Individualität des jungen Menschen zu beachten und es kein Rezept für die Erziehung gibt. Des Weiteren wird beim Einsatz von Erziehungsmaßnahmen Wert darauf gelegt, dass auf die Verhältnismäßigkeit geachtet wird und dass Kinder und Jugendliche auch verstehen, warum diese Maßnahme eingesetzt wurde, beziehungsweise auch darauf, warum ein Verhalten akzeptabel ist oder warum nicht, um das Erziehungsgeschehen transparent und nachvollziehbar zu gestalten und somit einen Mehrwert daraus zu erzielen. Der Mehrwert wäre im besten Fall, dass der junge Charakter das akzeptable Verhalten zu einer Werthaltung entwickelt, um so ein Einhalten von gesellschaftlichen Werten selbstverständlich zu machen. Ein weiterer Aspekt, der von einer psychosozialen Fachkraft genannt wird, ist der Selbstwert des Kindes, welcher beim Einsatz von Erziehungsmaßnahmen nie verletzt werden darf. Dabei ist darauf zu achten, dass beispielsweise persönliche Angriffe und Entwürdigungen unterlassen werden. Eine psychosoziale Fachkraft aus dem traumapädagogischen Bereich verweist ebenfalls auf den Aspekt der Macht, der nie in einem Betreuungssetting auftauchen darf. Um im Sinne der Traumapädagogik den ‚Sicheren Ort‘ zu gewährleisten, arbeiten die befragten Fachkräfte mit einer Regel, die besagt, dass Gewalt in keiner Form in den verschiedenen Einrichtungen geduldet wird und im Falle, dass gewalttätige Situationen eintreten, unterbunden wird. Dies ist in allen Einrichtungen der befragten Personen gleich, ebenso wird der Suchtmittelkonsum, beziehungsweise die Eigenmedikation durch diese, nicht akzeptiert. Es geht im Betreuungssetting auch darum, regionale Gesetze einzuhalten, so wird beispielsweise Schulverweigerung bei einem schulpflichtigen Kind oder jugendlichen Menschen nicht akzeptiert und auch keine Diskussionen zugelassen. Ähnlich steht es

um andere Themen, wie beispielsweise bei Belangen, die in das Jugendschutzgesetz fallen, wie beispielsweise Ausgehzeiten oder das Rauchen. Dies wird von den psychosozialen Fachkräften kritisch gesehen, da diese immer von der ‚Annahme des guten Grundes‘ ausgehen, welche besagt, dass ein Verhalten, das auftritt, immer einen guten Grund hat. Hier gilt es, herauszufinden, warum ein Kind oder ein jugendlicher Mensch beispielsweise Regeln bricht, nicht in die Schule gehen will oder nicht nach Hause kommt. Es geht dabei darum, an der Ursache und nicht am Symptom zu arbeiten. Formuliert werden Regeln und Grenzen in der Regel personalisiert, wobei es den befragten Personen wichtig ist, eine Ich-Botschaft zu senden und eine Sorgeformulierung auszudrücken, aber auch die Begründung der Regeln stellt einen wichtigen Faktor in der Arbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen dar, um Stabilität, Geborgenheit und das Gefühl von Sicherheit zu vermitteln. Einschüchterungsversuche, um Grenzen und Regeln zu erzwingen, finden in der stationären Kinder- und Jugendhilfe keine statt. Es wird versucht, viel über die Beziehungsebene zu regeln. Eine psychosoziale Fachkraft erwähnt in diesem Zusammenhang, dass es in einem Betreuungssetting nie um Macht gehen darf und nie willkürlich gehandelt werden darf. Die Gründe für Grenzüberschreitungen werden zum Teil mit der Unfähigkeit und der Unverständlichkeit der Regeln beschrieben, aber auch unterschiedliche Befindlichkeiten, Krisensituationen, aber auch Peer-Groups werden als mögliche Gründe für Grenzüberschreitungen beschrieben. Des Weiteren werden Faktoren wie das Gefühl von Ohnmacht, Ungerechtigkeit, Suchtmittel einfluss, aber auch das Verhalten des der Betreuerin oder des Betreuers genannt. Die psychosoziale Fachkraft hingegen verweist auf die Bindungstraumatisierung, welche eine Rolle spielen kann, aber auch die eigenen Beziehungserfahrungen. Grundsätzlich wird die Beziehung als notwendiger Faktor und Voraussetzung für pädagogisches Arbeiten genannt, ebenso wie Vertrauen, das aus einer guten pädagogischen Beziehung resultiert. Auch die psychosoziale Fachkraft unterstreicht dies mit dem Statement, dass Beziehung der wichtigste Faktor in der Praxis der Traumapädagogik ist. Jedoch wird darauf hingewiesen, dass man eine gewisse professionelle Distanz wahrt, bei der es sich um Abgrenzung, Übertragungen, Gegenübertragungen und die Angreifbarkeit, aber auch um negative Dynamiken abzuwenden, handelt. In den stationären Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugendhilfe wird mit Belohnungen gearbeitet, teilweise wird dies unter dem Aspekt der Motivation gemacht, wobei sich einige befragte Personen von materiellen Belohnungen distanzieren und auf gemeinsame Aktivitäten verweisen. Dabei wird der neuropädagogische Ansatz der extrinsischen und der intrinsischen Motivation erwähnt, wobei Belohnungssysteme immer die extrinsische Motivation fördern. Es werden unter anderem auch Belohnungssysteme beschrieben, in denen es darum geht, den jungen Menschen zu Tagesstrukturen oder zum Einhalten von Regeln zu motivieren, um sie somit auf die Selbstständigkeit vorzubereiten. Dies wird entweder mit Punkten, mit Prozentsätzen oder auch mit Stufen gemacht, wobei es darum geht, das Kind oder den jugendlichen Menschen in seiner

Selbstständigkeit zu bewerten, um daraus eine Grundlage für die weitere Zusammenarbeit zu schaffen. Es wird sich hierbei klar von Konkurrenzkämpfen distanziert, beschrieben wird, dass die Erfahrung zeigt, dass die Selbstreflexion durch diese Systeme gefördert wird. Auch wird mit Lob gearbeitet, um die Reflexion des Geschafften zu fördern und somit den Selbstwert zu steigern. Die psychosozialen Fachkräfte beschreiben, dass Belohnungen immer auf der Beziehungsebene stattfinden sollten, beispielsweise in Form von Partizipation in der Aktivitätsbestimmung. Nie darf eine Belohnung Macht symbolisieren oder materiell sein. Im Gegensatz dazu distanzieren sich die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen vom Begriff der Bestrafung und bezeichnen die Maßnahmen, welche der Bestrafung ähneln, als Konsequenz. Der Einsatz von Bestrafungen löst im Gegenüber einen Druck aus, ebenfalls schadet sie der Beziehung zwischen dem heranwachsenden Menschen und der pädagogischen Fachkraft und macht eine weitere Zusammenarbeit schwierig. Des Weiteren ist anzumerken, dass unter dem Begriff der Bestrafung oftmals körperliche Bestrafungen oder mittelalterliche Methoden verstanden werden. Die Reflexion von inakzeptablen Verhaltensweisen wird bevorzugt, wobei es darum geht, Verständnis und Reue in einer oder einem Heranwachsenden zu erzeugen. Andere Erziehungsmethoden werden beispielsweise als ‚individuelle Betreuungsmaßnahme‘ bezeichnet, wobei gemeint ist, dass die Maßnahme individuell gewählt wird und durch die Wegnahme eines angenehmen Reizes, wie beispielsweise die Reduktion des Taschengeldes oder die Abnahme des Handys, stattfindet, um dann über Beziehung einen anderen Zugang zu dem jungen Individuum zu finden. Die psychosoziale Fachkraft merkt dazu an, dass eine Bestrafung nie einen guten Nutzen haben kann, sondern eher Aggressionen, Wut und Rachelust schürt. Des Weiteren verweist sie oder er darauf, dass Maßnahmen nie mit Isolierung zu tun haben dürfen. Den pädagogischen Fachkräften ist bewusst, dass Bestrafungen kontraproduktiv sind, Druck auslösen und hierarchische Strukturen symbolisieren. Aus diesen Gründen nennen sie die Reflexion und die damit beabsichtigte Einsicht zum Fehlverhalten als Alternative zur Bestrafung. Auch die Wiedergutmachung wird als Alternative genannt. Einen konkreten Fall der Bestrafung beschreibt eine Fachkraft durch die Präsenz im Sinne des Konzeptes der ‚Neuen Autorität‘ nach Haim Omer. Die psychosoziale Fachkraft aus dem Bereich der Traumapädagogik beschreibt Interventionsmodelle in Form von der Möglichkeit von Skillsanwendung als sinnvoll, für die eigene Räume zur Verfügung gestellt werden, um im weiteren Sinne daran zu arbeiten, was die jungen Menschen in einem Ausnahmezustand brauchen. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen beschreiben, dass sie in Bereichen, in denen massive Gewalt auftritt, überfordert sind. Aber auch massive Traumatisierungen und psychische Erkrankungen werden als belastend und überfordernd beschrieben. Die psychosoziale Fachkraft sieht die Überforderungsbereiche eher in traumapädagogischen Dynamiken, beispielsweise in der Übertragung und der Gegenübertragung. Die Reflexion im Sinne von Supervisionen und Interventionen, aber auch Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, und die Ergebnisoffenheit

helfen den pädagogischen Fachkräften dabei, solche Situationen zu verarbeiten. Hilfreich ist es auch, wenn Vorkommnisse nicht persönlich genommen werden, beispielsweise Beleidigungen oder Regelbrüche. Des Weiteren sind Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ergebnisoffen und versuchen, keine Erwartungen an die jungen Menschen stellen, um so möglichen Enttäuschungen vorzubeugen. Die Hoffnung ist ein Aspekt, den die pädagogischen Fachkräfte nie verlieren; sie glauben immer an positive Ausgänge. Grundsätzlich haben alle befragten Fachkräfte eine pädagogische Ausbildung an der Universität oder der Fachhochschule absolviert. Des Weiteren bewähren sich kreative pädagogische Ausbildungen, um verschiedene Zugänge zu finden, wie beispielsweise die Erlebnispädagogik, aber auch das Deeskalationstraining wird als sehr hilfreich wahrgenommen. Auch werden traumapädagogische Zugänge gebraucht. Einige der befragten Personen verfügen über traumapädagogische Weiterbildungen, andere wünschen sich traumapädagogische Zugänge, da diese als arbeitserleichternd angesehen werden. Konfliktmanagement und Stressmanagement, sowie Fortbildungen im Bereich des Suchtmittelkonsums wurden ebenfalls als nützlich beschrieben. Psychosoziale Fachkräfte merken an, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im stationären Bereich über traumapädagogische Kenntnisse verfügen sollten, um mit psychosozialen Dynamiken umgehen zu können. Konkret wird die Übertragung, sowie die Gegenübertragung genannt, aber auch Trigger müssen erkannt werden, sowie Abwehrmechanismen, Re-Inszenierungen und Re-Traumatisierungen und dementsprechend muss gehandelt werden. Die folgende Tabelle dient der Visualisierung der Ergebnisse:

	<u>SozialpädagogInnen</u>	<u>Psychosoziale Fachkräfte</u>
<b>Erziehung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begleiten und Unterstützen auf dem Weg zu einem selbstbestimmten, freien Leben</li> <li>• Vermittlung gesellschaftlicher Werte</li> </ul>	
<b>Erziehungsmaßnahme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuell (Beachtung unterschiedlicher Faktoren: Alter, Entwicklungsstand, psychische und physische Befindlichkeit, Verhältnismäßigkeit...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstwert darf nie verletzt werden</li> <li>• Keine hierarchischen Strukturen</li> </ul>
<b>Regeln und Grenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nachvollziehbar; transparent</li> <li>• Regionale Gesetze (Schulpflicht, Suchtmittelkonsum...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Willkür</li> <li>• Annahme des ‚Guten Grundes‘; Ursache ↔ Symptom</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewaltfreiheit</li> <li>• Personalisierte Regeln (Ich-Botschaft; Sorgeformulierung)</li> <li>• Begründung der Regeln (=Stabilität, Sicherheit, Geborgenheit)</li> <li>• Keine Einschüchterung → Beziehungsebene</li> <li>• Grenzüberschreitungen aufgrund von Nichtwissen/Peer-groups/Suchtmittel/Ohnmacht/Verhalten des Fachpersonals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‚Sichere Ort‘</li> <li>• Personalisierte Regeln; Keine hierarchischen Strukturen</li> <li>• Keine Willkür; Transparenz</li> <li>• Bindungstraumatisierung? Beziehungserfahrung?</li> </ul>
<b>Beziehung</b>	Grundhaltung/Fundament	Wichtigster Faktor. Aber: professionelle Distanz notwendig (Weil: Übertragung; Gegenübertragung; Angreifbarkeit; Manipulation)
<b>Belohnungen</b>	Werden angewendet, um Motivation und Selbstreflexion anzuregen. Belohnungssysteme mit materiellem Gewinn zur Vorbereitung auf die Selbstständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine materiellen Belohnungen; Belohnungen in Form von Mitentscheidung bei Aktivitäten</li> <li>• Belohnung → Grundmotivation geht verloren</li> </ul>
<b>Bestrafungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konsequenz</li> <li>• Individuelle Betreuungsmaßnahme (Abnahme Handy/Taschengeld/Ausgang → Beziehungsarbeit)</li> </ul> <p><u>Alternativen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Bestrafungen</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsenz</li> <li>• Wiedergutmachung</li> </ul>	<u>Alternativen:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skillsanwendung</li> <li>• Interventionsmodelle (Wutraum; Wohlfühlraum)</li> </ul>
<b>Überforderungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Massive Gewalt</li> <li>• Massive Traumatisierung</li> <li>• Einweisung LSF</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übertragung</li> <li>• Gegenübertragung</li> </ul>
<b>Ausbildungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deeskalationstraining</li> <li>• Traumapädagogik</li> <li>• Erlebnispädagogik</li> <li>• Konfliktmanagement</li> <li>• Stressmanagement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traumapädagogische Kenntnisse</li> </ul>

## 5 Conclusio

**Tabelle 4: Vergleich SozialpädagogInnen – psychosoziale Fachkräfte**

In diesem Kapitel geht es um die Beantwortung der Forschungsfrage, sowie um ein Schlussresümee. Die Forschungsfrage lautet wie folgt:

*Inwiefern macht es Sinn, bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen, Bestrafung oder Belohnung als Erziehungsmittel anzuwenden?*

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass weder Belohnung, noch Bestrafung von den befragten Personen für gut empfunden werden. Dennoch sind diese Erziehungsmaßnahmen in der täglichen Praxis zu finden, werden jedoch unter anderen Begriffen verwendet. Beim Einsatz von Belohnungen werden unter anderem Belohnungssysteme beschrieben, die auf einen materiellen Gewinn abzielen. Gerechtfertigt wird der Einsatz dieser Systeme mit der Förderung der Motivation, der Förderung der Selbstreflexion, oder auch mit der Vorbereitung auf die Selbstständigkeit. Unter dem Begriff der Bestrafung verstehen die befragten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen körperliche Strafen, von denen sich alle Einrichtungen distanzieren. Es finden sich jedoch Erziehungsmethoden wieder, die sich hinter dem Begriff der Konsequenz oder der ‚individuellen Betreuungsmaßnahmen‘ verstecken. Im Grunde genommen geht



es um Bestrafungen in Form von der Abnahme des Handys, der Einschränkung des Ausgangs oder auch der Reduzierung des Taschengeldes. Den befragten Personen sind die negativen Auswirkungen von Bestrafungen in allen Formen bewusst, daher werden auch Alternativen, wie beispielsweise die Reflexion des inakzeptablen Verhaltens, die Wiedergutmachung oder die Präsenz, im Sinne des Konzepts der ‚Neuen Autorität‘ von Haim Omer, genannt. Psychosoziale Fachkräfte sehen es ebenfalls, wie die existenzielle und die neuropädagogische Sichtweise, kritisch mit Belohnungen und Bestrafungen zu arbeiten, da diese der Entwicklung des jungen Menschen schaden und diese in keiner Weise fördert.

#### Gegen den Einsatz von Belohnungen spricht:

- Es besteht die Gefahr der paradoxen Wirkung, was bedeutet, dass Leistungen ohne eine Belohnung nicht mehr erbracht werden.
- Aufmerksamkeit und Zuwendung sind wertvoller als materielle Belohnungen, da hier die Leistung in den Vordergrund gerückt wird.
- Kinder verlieren schneller das Interesse, werden unzufriedener und erbringen geringere Leistungen (vgl. Waibel 2011, S.332ff.).
- Belohnung spiegelt hierarchische Strukturen wieder.
- Mit dem Einsatz von Belohnungen kann kein Gefühl der Verantwortung entwickelt werden.
- Der Einsatz von Belohnungen symbolisiert, dass dem guten Willen des jungen Menschen nicht getraut wird.
- Wenn keine Belohnung mehr stattfindet, stellt sich die Frage, ob die Bemühungen noch Sinn machen. Das Kind oder der jugendliche Mensch entwickelt eine materielle Einstellung (vgl. Dreikurs/Soltz 2018, S.83ff.).
- Das Konkurrenzdenken wird gefördert.
- Mit Belohnungen werden Menschen in eine Richtung gelenkt, ursprüngliche Beweggründe könnten übersehen werden.
- Da der Einsatz von Belohnungen der einfachste Weg ohne Komplikationen ist, werden andere Handlungsmöglichkeiten nicht in Betracht gezogen.
- Belohnen schwächt die intrinsische Motivation sich Lerninhalte anzueignen.
- Das Belohnen verhindert das Erlernen von Respekt, Zusammenhalt und Aspekten des harmonischen Zusammenlebens (vgl. Mol 2011, S.15ff.).

#### Gegen den Einsatz von Bestrafungen spricht:

- Bestrafte Situationen sind meist Interpretationen und Konstrukte des erziehenden Menschen.

- Durch den Einsatz von Bestrafungen wird unerwünschtes Verhalten unterdrückt, aus Angst vor der Strafe, nicht aber aufgehoben.
- Strafen können Aggressionen, Ängstlichkeit, Groll, Hass, Abneigung und Misstrauen bewirken (vgl. Waibel 2011, S.342f.).
- Die Handlungen des Menschen liegen der Bedürfniserfüllung zugrunde. Missverhalten ist das Ergebnis einer falschen Annahme des jungen Menschen ihre oder seine Bedürfnisse zu erfüllen.
- Druck als Erziehungsmethode ist wirkungslos, da die Motivation von Innen kommen muss (vgl. Dreikurs/Grey 2015, S.27ff.).
- Bestrafung symbolisiert Unsicherheit und Ratlosigkeit der erziehenden Menschen.
- Bestrafung ist ein Mittel von Autorität, Gleichberechtigung ist nicht mehr gegeben.
- Die Strafe bewirkt eine vorübergehende Besserung. Der heranwachsende Mensch entwickelt jedoch eine größere Widerstandskraft, was auf Dauer gesehen kontraproduktiv ist.
- Falsches Verhalten ist eine Aufforderung zum Machtspiel (vgl. Dreikurs/Soltz 2018, S.13ff.).
- Der Einsatz von Bestrafungen erfordert, dass diese immer strenger werden, da sich der Mensch an Leid gewöhnt.
- Durch den Einsatz von Bestrafungen leidet die Beziehung irreparabel (vgl. Juul 2018, S.84).
- Jedes Verhalten hat seinen Grund. Unerwünschtes Verhalten bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen resultiert sich aus Überlebensstrategien. Inakzeptables Verhalten ist eine natürliche Reaktion auf eine unnatürliche Situation, die Überforderung des bestrafenden Menschen führt zu einer Strafe (vgl. Weiß 2011, S.59ff.).
- Traumatisierte Menschen leisten Unglaubliches; Wertschätzung für enorme Leistung ist nicht gegeben.
- Bestrafungen können kein Verhalten ändern. Traumatisierte Menschen müssen glaubhaft davon überzeugt werden, dass ihre Umwelt nicht gefährlich ist, damit die Überlebensstrategien als nicht mehr notwendig angesehen werden (vgl. Lang/Lang 2013, S.109).
- Eine Strafe ist, im Vergleich zu der traumatisierenden Situation, nicht abschreckend genug, die Stressbelastung wird jedoch gesteigert, weitere Eskalationen sind möglich.
- Unerwünschte Verhaltensweisen sind oft im früheren Leben überlebensnotwendig gewesen, Überlebensstrategien dürfen nicht bestraft werden (vgl. Koten 2018, S.95).

Bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen mit Erziehungsmaßnahmen wie der Belohnung oder der Bestrafung zu arbeiten ist daher nicht sinnvoll und müssen durch Alternativen ersetzt werden.

### Mögliche alternative Handlungsmöglichkeiten wären:

- Nicht die erwarteten Reaktionen zeigen.
- Unerwünschten Verhalten keine Bühne bieten.
- Kurze und klare Botschaften.
- Ankündigung von pädagogischen Interventionen.
- Nachgehen und Aufsuchen bei Betreuungsverweigerung, um ein Gefühl der Sicherheit zu erzeugen.
- Hartnäckigkeit in der mehrmaligen Durchführung von Interventionen.
- Gesten der Versöhnung nach Unstimmigkeiten (vgl. Adams/Uschold-Meier 2018, S.65ff.).
- Die Beziehung über die Erziehung stellen, Deeskalation vor Schaden der Beziehung (vgl. Waibel 2011, S.251).
- Komplimente machen statt Lob oder Belohnungen (vgl. Mol 2011, S.18).
- Gemeinsam Handlungsalternativen zu inakzeptablen Verhalten finden (vgl. Weiß 2011, S.122).
- Den Gefühlen Raum geben, beispielsweise durch Interventionsmodelle (vgl. Weiß 2011, S.127).
- Skillsanwendung als Alternative für inakzeptables Verhalten.
- Gemeinsames Freuen bei erbrachter Leistung, gemeinsames Trauern inklusive Reflexion der Traurigkeit.
- Auf die natürlichen Konsequenzen des Handelns aufmerksam machen.
- Interesse am Leben des jungen Menschen zeigen, nach Gründen des Fehlverhaltens fragen.
- Klarheit bieten. Partizipation bei der Erstellung von Regeln und Grenzen (vgl. Mol 2011, S.103ff.).
- Ermutigen zum Entfalten von Möglichkeiten und Potentialen. Erlauben Risiken einzugehen (Dreikurs/Grey 2015, S.39f.).
- Eingreifen nur bei physischer Gefährdung (vgl. Juul 2015, S.129ff.).

Fraglich ist, inwiefern die Aussagen der befragten Pädagoginnen und Pädagogen der Wahrheit entsprechen. Sinnvoll wäre es, in einer weiteren Studie eine Untersuchung in Form von teilnehmenden Beobachtungen in Einrichtungen durchzuführen. Generell ist festzuhalten, dass Personen, die im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe arbeiten, mit Situationen überfordert sind, in denen massive Gewalt auftritt und in der massive Traumatisierungen zum Vorschein kommen. Auch von psychosozialen Fachkräften werden psychosoziale Dynamiken als mögliche Überforderungsquellen angesehen. Ausgehend davon sollte angemerkt werden, dass Deeskalationstrainings in Bezug auf die massive Gewalt, aber auch

traumapädagogische Ausbildungen in Form von Weiterbildungen sinnvoll wären, um einer stationären Einrichtung arbeiten zu können. Überforderungen und falsches Handeln durch dieses kann enorme Schäden für junge Menschen in Fremdunterbringungen mit sich bringen. Traumatisierungen können korrigiert werden, wenn richtig mit diesen umgegangen wird. Dazu wäre die Skillsanwendung eine gute Möglichkeit, um Unterstützung zu leisten. Es wäre daher in jeder stationären Einrichtung gut, Interventionsmodelle, wie beispielsweise die Wuthütte oder einen Wohlfühlraum zu gestalten, um den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, ihren Gefühlen Raum zu geben, ohne Sanktionen erwarten zu müssen, um ihnen so die Möglichkeit zu bieten, alternative Handlungsweisen für inakzeptables Verhalten zu entwickeln.

## 6 Anhang

### 6.1 Leitfaden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen

#### Interviewleitfaden für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen

**Thema: Erziehungsmaßnahmen im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe**

Guten Tag! Danke, dass Sie sich bereit erklären an meiner Befragung zum Thema „*Belohnung und Bestrafung in stationären Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugendhilfe*“ teilzunehmen. Mithilfe dieser Befragung möchte ich herausfinden, welche Erziehungsmethoden im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe angewandt werden. Ich werde Ihnen einige Fragen zum Thema Erziehungsmaßnahmen stellen und bitte Sie diese auf Ihre tägliche Praxis bezogen zu beantworten. Ich heiße Bettina Habiger, befinde mich im Masterstudium zur Sozialpädagogik und führe diese empirische Untersuchung im Rahmen meiner Masterarbeit durch. Selbstverständlich ist die Befragung freiwillig, die Angaben sind völlig anonym und werden vertraulich behandelt.

- 1. Zu Beginn werde ich Ihnen eine Situation darstellen und bitte Sie mir zu sagen, was Ihnen zum Verhalten des jungen Mannes einfällt. Kommen Ihnen Situationen wie diese bekannt vor? Erzählen Sie aus Ihrem pädagogischen Alltag.**

*Ein junger Mann im Alter von 13 Jahren wird geweckt, damit er in die Schule geht. Er reagiert aggressiv, wütend und schreit, dass er keine Lust auf Schule habe, er könne ohnehin schon alles, seine Mitschülerinnen und Mitschüler seinen ihm dahingehend weit unterlegen.*

- 2. Was verstehen Sie persönlich unter Erziehung?**

- 3. Was verstehen Sie unter Erziehungsmaßnahme?**

- Wann ist eine pädagogische Maßnahme für Sie gelungen?
- Wann ist eine pädagogische Maßnahme für Sie nicht gelungen?

**4. Was ist Ihnen beim Einsatz von Erziehungsmaßnahmen wichtig?**

- Auf was achten Sie besonders?
- Sehen Sie den Einsatz von Regeln und Grenzen in Ihrer alltäglichen Praxis als notwendig an?
  - o Wenn ja:
    - Warum? Inwiefern beeinflusst das Setzen von Grenzen und Regeln Ihre tägliche Arbeit?
  - o Wenn nein:
    - Warum nicht?

**5. Welche Regeln sind grundlegend in der Einrichtung, in der Sie arbeiten?**

- Welche Grenzen gibt es? Wer legt diese fest und wie werden sie kommuniziert?
- Welche der folgenden Formulierungen halten Sie für erfolgbringender?
  - o Laut unseren Einrichtungsregeln musst du um spätestens 22 Uhr zuhause sein.
  - o Ich möchte bitte, dass du um spätestens 22 Uhr zuhause bist, da ich mir sonst Sorgen um dich mache.
- Warum gerade diese Formulierung? Warum glauben Sie, dass die andere Formulierung weniger erfolgbringend ist?

**6. Grenzüberschreitungen und das Nicht-Einhalten von Regeln gehört zur täglichen pädagogischen Praxis, das ist normal und auch legitim. Was glauben Sie, woran es liegen könnte, wenn eine Regel nicht eingehalten wird beziehungsweise eine Grenze überschritten wird?**

- Was könnte das Einhalten von Regeln und das Achten von Grenzen begünstigen?
- Was könnte das Nicht-Einhalten von Regeln und Grenzüberschreitungen begünstigen?

**7. Welchen Wert hat Ihrer Meinung nach die Beziehung zwischen der Bezugsbetreuerin/dem Bezugsbetreuer und dem jungen betreuten Menschen in der praktischen Arbeit mit diesem?**

- Welche Vorteile/Nachteile bringt eine gute Beziehung?
- Kurzzeittherapien sind immer wieder im pädagogischen Alltag zu finden. Halten Sie diese hinsichtlich der Beziehungsfrage für sinnvoll? Bitte begründen Sie ihre Antwort.

**8. Arbeiten Sie mit Belohnungen?**

- Wenn Ja:
  - o Mit welchen Arten von Belohnungen?
  - o Sehen Sie Belohnungen auf lange Sicht gesehen als erfolgbringende Erziehungsmaßnahme?
  - o Welche Erfahrungen oder Beobachtungen haben Sie mit dem Einsatz von Belohnungen?
- Wenn Nein:
  - o Warum nicht?

- Welche Erfahrungen oder Beobachtungen haben Sie mit dem Einsatz von Belohnungen gemacht?
- Was machen Sie beispielsweise alternativ, wenn ein junger Mensch eine gute Leistung vollbracht hat?

**9. Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Lob und Belohnung?**

- Arbeiten Sie mit Lob?
  - Wenn Ja:
    - Warum?
  - Wenn Nein:
    - Warum Nicht?

**10. Ich werde Ihnen nun wieder eine Situation schildern. Kennen Sie Situationen wie diese in Ihrem pädagogischen Alltag? Wie würden Sie konkret handeln?**

*Lisa, eine junge Dame im Alter von 17 Jahren, hatte eine schwierige Vergangenheit, die geprägt war von Schulschwänzen, Suchtmittelmissbrauch und Gewaltexzessen. Sie provozierte gezielt die Betreuerinnen und Betreuer, verweigerte die Betreuung und war immer wieder mehrere Tage unauffindbar. Lisa besucht seit kurzem eine Therapie, ihren Bezugsbetreuern ist es gelungen eine gute Beziehung zu Lisa aufzubauen. Letztendlich hat sie sich dazu entschlossen den Pflichtschulabschluss nachzuholen und zeigt stolz ihre ersten schulischen Erfolge.*

**11. Arbeiten Sie mit Bestrafungen?**

- Wenn ja:
  - Mit welchen Arten von Bestrafungen?
  - Sehen Sie Bestrafungen auf lange Sicht gesehen als erfolbringende Erziehungsmaßnahme?
  - Welche Erfahrungen oder Beobachtungen haben Sie mit dem Einsatz von Bestrafungen?
- Wenn Nein:
  - Warum nicht?
  - Welche Erfahrungen oder Beobachtungen haben Sie mit dem Einsatz von Bestrafungen gemacht?
  - Was machen Sie beispielsweise alternativ, wenn ein junger Mensch ein inakzeptables Verhalten an den Tag wirft?

**12. Ich werde Ihnen nun wieder eine Situation schildern und bitte Sie mir konkret zu sagen, was Sie in einer Situation wie dieser machen würden:**

*Nathalie, eine junge Dame im Alter von 15 Jahren ist an der Reihe in der Küche zu helfen. Auf die Bitte diese Aufgabe in Angriff zu nehmen reagiert Nathalie aggressiv,*

*schreit, dass sie den Dienst nicht machen wird, dass sie sowieso viel mehr leisten muss als alle anderen und wirft wütend das Geschirr vom Tisch auf den Boden.*

**13. Gibt es Situationen, in denen Sie sich überfordert fühlen?**

- Haben Sie ein Beispiel dafür?
- Wie gehen Sie mit diesen Situationen um?
- Ist es möglich in solchen Situationen Unterstützung zu bekommen?
  - o Wenn ja, in welcher Form?
  - o Wenn nein, wünschen Sie sich Unterstützung? In welcher Form?
- Gibt es von Ihrer Seite Vorschläge, wie man präventiv gegen diese Überforderung ankämpfen könnte? Beispielsweise von Seiten der Ausbildung, der pädagogischen Leitung oder der Arbeit generell?

**14. Seit wann sind Sie in der steirischen Kinder- und Jugendhilfe tätig?**

**15. Welche Ausbildung(en) haben Sie absolviert, die sich in ihrer pädagogischen Praxis bewährt haben?**

**16. Wie alt sind Sie?**

**17. Arbeiten Sie nach bestimmten Konzepten?**

**18. Gibt es irgendwelche Methoden, die besonders gut ankommen?**

**19. Was würden Sie jemanden mit auf den Weg geben, der im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe beginnt zu arbeiten?**

**20. Gibt es noch Fragen/Anliegen Ihrerseits?**

***Ich bedanke mich für Ihre wertvolle Unterstützung.***



## 6.2 Leitfaden für psychosoziale Fachkräfte

### Interviewleitfaden für psychosoziale Fachkräfte

#### **Thema: Erziehungsmaßnahmen im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe**

Guten Tag! Danke, dass Sie sich bereit erklären an meiner Befragung zum Thema „*Belohnung und Bestrafung in stationären Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugendhilfe*“ teilzunehmen. Ich habe bereits Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zu der Thematik befragt und möchte durch Ihre Befragung herausfinden, welche Erziehungsmethoden aus Ihrer Sicht im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe als sinnvoll erachtet werden. Ich heiße Bettina Habiger, befinde mich im Masterstudium zur Sozialpädagogik und führe diese empirische Untersuchung im Rahmen meiner Masterarbeit durch. Ich werde Ihnen einige Fragen zum Thema Erziehungsmaßnahmen stellen und bitte Sie diese objektiv und auf Ihr Fachwissen bezogen zu beantworten. Selbstverständlich ist die Befragung freiwillig, die Angaben sind völlig anonym und werden vertraulich behandelt.

**1. Zu Beginn werde ich Ihnen eine Situation darstellen und bitte Sie mir zu sagen, was Ihnen zum Verhalten des jungen Mannes einfällt.**

*Ein junger Mann im Alter von 13 Jahren wird geweckt, damit er in die Schule geht. Er reagiert aggressiv, wütend und schreit, dass er keine Lust auf Schule habe, er könne ohnehin schon alles, seine Mitschülerinnen und Mitschüler seinen ihm dahingehend weit unterlegen.*

**2. Was verstehen Sie persönlich unter Erziehung?**

- Wann ist eine Erziehungsmaßnahme gelungen?
- Wann ist eine Erziehungsmaßnahme misslungen?

**3. Was ist beim Einsatz von Erziehungsmaßnahmen Ihrer Meinung nach wichtig?**

- Auf was sollte besonders geachtet werden?
- Was sollte unterlassen werden?

- 4. Sehen Sie den Einsatz von Regeln und Grenzen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als notwendig oder sinnvoll an?**
- Wenn ja:
    - Warum? Inwiefern beeinflusst das Setzen von Grenzen und Regeln die tägliche Arbeit?
  - Wenn nein:
    - Warum nicht?
- 5. Wie sollten Regeln und Grenzen kommuniziert werden?**
- Wie sollten sie formuliert sein?
  - Wer sollte diese wie aufstellen?
- 6. Grenzüberschreitungen und das Nicht-Einhalten von Regeln gehört zur täglichen pädagogischen Praxis, das ist normal und auch legitim. Was glauben Sie, woran es liegen könnte, wenn eine Regel nicht eingehalten wird beziehungsweise eine Grenze überschritten wird?**
- Was könnte das Einhalten von Regeln und das Achten von Grenzen begünstigen?
  - Was könnte das Nicht-Einhalten von Regeln und Grenzüberschreitungen begünstigen?
- 7. Welchen Wert hat Ihrer Meinung nach die Beziehung zwischen der Bezugsbetreuerin/dem Bezugsbetreuer und dem jungen betreuten Menschen in der praktischen Arbeit mit diesem?**
- Welche Vorteile/Nachteile bringt eine gute Beziehung?
  - Erachten Sie Kurzzeittherapien als sinnvoll?
- 8. Halten Sie den Einsatz von Belohnungen für sinnvoll?**
- Wenn Ja:
    - Welche Arten von Belohnungen?
    - Sehen Sie Belohnungen auf lange Sicht gesehen als erfolbringende Erziehungsmaßnahme?
    - Was spricht Ihrer Meinung nach für den Einsatz von Belohnungen?
  - Wenn Nein:
    - Warum nicht?
    - Was spricht Ihrer Meinung nach gegen den Einsatz von Belohnungen?
    - Welche alternativen Handlungsmöglichkeiten schlagen Sie vor, wenn ein junger Mensch eine gute Leistung vollbracht hat?
- 9. Was halten Sie persönlich von Lob?**

**10. Ich werde Ihnen nun wieder eine Situation schildern und bitte Sie mir konkret zu sagen, welche Handlungsmöglichkeiten Sie in einer Situation wie dieser für sinnvoll halten:**

*Lisa, eine junge Dame im Alter von 17 Jahren, hatte eine schwierige Vergangenheit, die geprägt war von Schulschwänzen, Suchtmittelmissbrauch und Gewaltexzessen. Sie provozierte gezielt die Betreuerinnen und Betreuer, verweigerte die Betreuung und war immer wieder mehrere Tage unauffindbar. Lisa besucht seit kurzem eine Therapie, ihren Bezugsbetreuern ist es gelungen eine gute Beziehung zu Lisa aufzubauen. Letztendlich hat sie sich dazu entschlossen den Pflichtschulabschluss nachzuholen und zeigt stolz ihre ersten schulischen Erfolge.*

**11. Halten Sie den Einsatz von Bestrafungen für sinnvoll?**

- Wenn ja:

- Welche Arten von Bestrafungen?
- Sehen Sie Bestrafungen auf lange Sicht gesehen als erfolbringende Erziehungsmaßnahme?
- Was spricht Ihrer Meinung nach für den Einsatz von Bestrafungen?

- Wenn Nein:

- Warum nicht?
- Was spricht Ihrer Meinung nach gegen den Einsatz von Bestrafungen?
- Welche Handlungsalternativen schlagen Sie vor, wenn ein junger Mensch ein inakzeptables Verhalten an den Tag wirft?

**12. Ich werde Ihnen nun wieder eine Situation schildern und bitte Sie mir konkret zu sagen, welche Handlungsmöglichkeiten Sie in einer Situation wie dieser für sinnvoll halten:**

*Nathalie, eine junge Dame im Alter von 15 Jahren ist an der Reihe in der Küche zu helfen. Auf die Bitte diese Aufgabe in Angriff zu nehmen reagiert Nathalie aggressiv, schreit, dass sie den Dienst nicht machen wird, dass sie sowieso viel mehr leisten muss als alle anderen Bewohnerinnen und wirft wütend das Geschirr vom Tisch auf den Boden.*

**13. Ich bitte Sie um Ihre Einschätzung. Was glauben Sie, was könnten mögliche Problemfelder für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe im Umgang mit den jungen Menschen sein?**

**14. Was würden Sie jemanden mit auf den Weg geben, der im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe beginnt zu arbeiten?**

**15. Gibt es noch Fragen/Anliegen Ihrerseits?**

***Ich bedanke mich für Ihre wertvolle Unterstützung.***

## 6.3 Fragebogen für psychosoziale Fachkräfte

### Fragebogen

#### **Thema: Erziehungsmaßnahmen im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe**

Guten Tag! Danke, dass Sie sich bereit erklären an meiner Befragung zum Thema „*Belohnung und Bestrafung in stationären Einrichtungen der steirischen Kinder- und Jugendhilfe*“ teilzunehmen. Ich habe bereits Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zu der Thematik befragt und möchte durch Ihre Befragung herausfinden, welche Erziehungsmethoden aus Ihrer Sicht im stationären Bereich der steirischen Kinder- und Jugendhilfe als sinnvoll erachtet werden. Ich heiße Bettina Habiger, befinde mich im Masterstudium zur Sozialpädagogik und führe diese empirische Untersuchung im Rahmen meiner Masterarbeit durch. Ich werde Ihnen einige Fragen zum Thema Erziehungsmaßnahmen stellen und bitte Sie diese objektiv und auf Ihr Fachwissen bezogen zu beantworten. Selbstverständlich ist die Befragung freiwillig, die Angaben sind völlig anonym und werden vertraulich behandelt.

**1. Zu Beginn werde ich Ihnen eine Situation darstellen und bitte Sie mir zu sagen, was Ihnen zum Verhalten des jungen Mannes einfällt.**

*Ein junger Mann im Alter von 13 Jahren wird geweckt, damit er in die Schule geht. Er reagiert aggressiv, wütend und schreit, dass er keine Lust auf Schule habe, er könne ohnehin schon alles, seine Mitschülerinnen und Mitschüler seinen ihm dahingehend weit unterlegen.*

---

---

---

---

**2. Was verstehen Sie persönlich unter Erziehung?**

- Wann ist eine Erziehungsmaßnahme gelungen?
- Wann ist eine Erziehungsmaßnahme misslungen?

---

---

---

**3. Was ist beim Einsatz von Erziehungsmaßnahmen Ihrer Meinung nach wichtig?**

- Auf was sollte besonders geachtet werden?
- Was sollte unterlassen werden?

---

---

---

---

---

**4. Sehen Sie den Einsatz von Regeln und Grenzen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als notwendig oder sinnvoll an?**

- Wenn ja:
  - o Warum? Inwiefern beeinflusst das Setzen von Grenzen und Regeln die tägliche Arbeit?
  
- Wenn nein:
  - o Warum nicht?

---

---

---

---

---

**5. Wie sollten Regeln und Grenzen kommuniziert werden?**

- Wie sollten sie formuliert sein?
- Wer sollte diese wie aufstellen?

---

---

---

---

---

**6. Grenzüberschreitungen und das Nicht-Einhalten von Regeln gehört zur täglichen pädagogischen Praxis, das ist normal und auch legitim. Was glauben Sie, woran es liegen könnte, wenn eine Regel nicht eingehalten wird beziehungsweise eine Grenze überschritten wird?**

- Was könnte das Einhalten von Regeln und das Achten von Grenzen begünstigen?
- Was könnte das Nicht-Einhalten von Regeln und Grenzüberschreitungen begünstigen?

---

---

---

---

---



**10. Ich werde Ihnen nun wieder eine Situation schildern und bitte Sie mir konkret zu sagen, welche Handlungsmöglichkeiten Sie in einer Situation wie dieser für sinnvoll erachten:**

*Lisa, eine junge Dame im Alter von 17 Jahren, hatte eine schwierige Vergangenheit, die geprägt war von Schulschwänzen, Suchtmittelmissbrauch und Gewaltexzessen. Sie provozierte gezielt die Betreuerinnen und Betreuer, verweigerte die Betreuung und war immer wieder mehrere Tage unauffindbar. Lisa besucht seit kurzem eine Therapie, ihren Bezugsbetreuern ist es gelungen eine gute Beziehung zu Lisa aufzubauen. Letztendlich hat sie sich dazu entschlossen den Pflichtschulabschluss nachzuholen und zeigt stolz ihre ersten schulischen Erfolge.*

---

---

---

---

---

---

---

---

**11. Halten Sie den Einsatz von Bestrafungen für sinnvoll?**

- Wenn ja:
  - Welche Arten von Bestrafungen?
  - Sehen Sie Bestrafungen auf lange Sicht gesehen als erfolbringende Erziehungsmaßnahme?
  - Was spricht Ihrer Meinung nach für den Einsatz von Bestrafungen?
  
- Wenn Nein:
  - Warum nicht?
  - Was spricht Ihrer Meinung nach gegen den Einsatz von Bestrafungen?
  - Welche Handlungsalternativen schlagen Sie vor, wenn ein junger Mensch ein inakzeptables Verhalten an den Tag wirft?

---

---

---

---

---

---

---

---



**12. Ich werde Ihnen nun wieder eine Situation schildern und bitte Sie mir konkret zu sagen, welche Handlungsmöglichkeiten Sie in einer Situation wie dieser für sinnvoll halten:**

*Nathalie, eine junge Dame im Alter von 15 Jahren ist an der Reihe in der Küche zu helfen. Auf die Bitte diese Aufgabe in Angriff zu nehmen reagiert Nathalie aggressiv, schreit, dass sie den Dienst nicht machen wird, dass sie sowieso viel mehr leisten muss als alle anderen Bewohnerinnen und wirft wütend das Geschirr vom Tisch auf den Boden.*

---

---

---

---

---

**13. Ich bitte Sie um Ihre Einschätzung. Was glauben Sie, was könnten mögliche Problemfelder für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe im Umgang mit den jungen Menschen sein?**

---

---

---

---

---

**14. Was würden Sie jemanden mit auf den Weg geben, der im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe beginnt zu arbeiten?**

---

---

---

---

**15. Gibt es noch Fragen/Anliegen Ihrerseits?**

---

---

---

---

***Ich bedanke mich für Ihre wertvolle Unterstützung.***

## 7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teufelskreis der Aggression.....	53
Abbildung 2: Baummetapher (vgl.Schmid/Lang 2013, S.284).....	58
Abbildung 3: Codebaum.....	78
Abbildung 4: Formulierung von Regeln.....	89
Abbildung 5: Gründe für Grenzüberschreitungen.....	94
Abbildung 6: Formen der eingesetzten Belohnungen .....	106
Abbildung 7: Teufelskreis der Bestrafung .....	108
Abbildung 8: Formen der Bestrafung .....	111
Abbildung 9: Alternativen zur Bestrafung.....	115
Abbildung 10: Überforderungsbereiche .....	117
Abbildung 11: Hilfreiche Ausbildungen .....	120

## 8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich Strafe - Logische Konsequenz .....	23
Tabelle 2: Arten der Haltungen.....	40
Tabelle 3: Vorteile und Nachteile einer pädagogischen Beziehung .....	100
Tabelle 4: Vergleich SozialpädagogInnen – psychosoziale Fachkräfte.....	128

## 9 Literaturverzeichnis

- Adams, Gunter/ Uschold-Meier, Elisabeth (2018): Das Konzept Neue Autorität in der Jugendhilfe. In: Jugendhilfe, 56. Jahrgang, Februar 1/2018.
- Andreae de Hair, Ingeborg/ Bausum, Jacob (2013): Partizipation als Grundhaltung. In: Lang, Birgit/ Schirmer, Claudia/ Lang, Thomas/ Andreae de Hair, Ingeborg/ Wahle, Thomas/ Bausum, Jacob/ Weiß, Wilma/ Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.115-118.
- Armand, Monika (2008): Neuropädagogik. In: [http://www.neuropaedagogik.de/html/was\\_ist\\_np\\_.html](http://www.neuropaedagogik.de/html/was_ist_np_.html)[05.01.2019].
- Baierl, Martin (2016): Mit Verständnis statt Missverständnis: Traumatisierung und Traumafolgen. In: Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hrsg): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.21-46.
- Baierl, Martin (2016): Mit Sicherheit ein gutes Leben: Die fünf sicheren Orte. In: Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hrsg): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.55-71.
- Baierl, Martin (2016): Liebe allein genügt nicht, doch ohne Liebe genügt nichts: Werte und Haltungen in der Traumapädagogik. In: Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hrsg): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.47-55.
- Baierl, Martin (2014): Mit Sicherheit ein gutes Leben – Die 5 sicheren Orte. In: [https://www.lwl.org/461-download/pdf/fortbildung/Sammelmappe\\_Praesentation\\_Fachtag\\_Trauma.pdf](https://www.lwl.org/461-download/pdf/fortbildung/Sammelmappe_Praesentation_Fachtag_Trauma.pdf)[26.12.2018].
- Bruchholz, Alexandra/ Tscherny, Susanne (2016): Lebensfreude als heilende Kraft – Lebensfreude empfinden und konservieren. Ein Erlebnisbericht. In: Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hrsg): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.144-156.

- Charf, Dami (2019): Was ist ein Trauma? In: [https://www.traumaheilung.de/was-ist-ein-trauma-2/\[02.01.2019\]](https://www.traumaheilung.de/was-ist-ein-trauma-2/[02.01.2019]).
- Dreikurs, Rudolf/Grey, Loren (2015): Kinder lernen aus den Folgen. Wie man sich schimpfen und Strafen sparen kann. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Duden (2018): Trauma. In: [https://www.duden.de/rechtschreibung/Trauma\[10.01.2019\]](https://www.duden.de/rechtschreibung/Trauma[10.01.2019]).
- Egold, Elmar (o.J.): Bloß kein Mitleid. In: [https://www.agil-dasmagazin.de/bloß-kein-mitleid\[04.11.2018\]](https://www.agil-dasmagazin.de/bloß-kein-mitleid[04.11.2018]).
- Heynen, Susanne (2003): Häusliche Gewalt: direkte und indirekte Auswirkungen auf die Kinder. In: [http://www.dvjj.de/sites/default/files/medien/imce/documente/veranstaltungen/dokumentationen/gew2/heyne.pdf\[10.01.2019\]](http://www.dvjj.de/sites/default/files/medien/imce/documente/veranstaltungen/dokumentationen/gew2/heyne.pdf[10.01.2019])
- Huber, Sven (2017): Grenzsetzung und Strafe in der Heimerziehung. In: Jugendhilfe, 56. Jahrgang, Februar 1/2018.
- Jaritz, Caroline/Wiesinger, Detlev/Schmid, Marc (2008): Traumatische Lebensereignisse bei Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe. Ergebnisse einer epidemiologischen Untersuchung. In: Trauma & Gewalt. Forschung und Praxisfelder. Heft 4, S.266 - 277.
- Jean-Itard Zentrum (2018): Das Jean-Itard Zentrum. In: [https://www.jean-itard-zentrum.de/das-zentrum/\[27.12.2018\]](https://www.jean-itard-zentrum.de/das-zentrum/[27.12.2018]).
- Jegodtka, Renate/ Luiljens, Peter (2016): Systemische Traumapädagogik. Traumasensible Begleitung und Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht KmbH & Co.KG.
- Juul, Jesper (2015): Aus Erziehung wird Beziehung. Authentische Eltern – kompetente Kinder. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Juul, Jesper (2017): Aggression. Warum sie für uns und unsere Kinder notwendig ist. Frankfurt am Main: Fischer Verlag GmbH.
- Juul, Jesper (2010): Pubertät. Wenn erziehen nicht mehr geht. Gelassen durch stürmische Zeiten. München: Kösel Verlag.
- Juul, Jesper (2018): Grenzen, Nähe, Respekt. Auf dem Weg zur kompetenten Eltern-Kind-Beziehung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

- Koller, Hans-Christoph (2012): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Koten, Hans-Jörg (2015): Traumapädagogischer Umgang mit Regeln und Grenzen. In: Jugendhilfe 56. Jahrgang, Februar 1/2018.
- Lang, Birgit (2013): Freude und Spaß als Grundhaltung. In: Lang, Birgit/ Schirmer, Claudia/ Lang, Thomas/ Andreae de Hair, Ingeborg/ Wahle, Thomas/ Bausum, Jacob/ Weiß, Wilma/ Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.121-126.
- Lang, Birgit (2013): Die PädagogInnen als Teil der Pädagogik. In: Lang, Birgit/ Schirmer, Claudia/ Lang, Thomas/ Andreae de Hair, Ingeborg/ Wahle, Thomas/ Bausum, Jacob/ Weiß, Wilma/ Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.127-144.
- Lang, Thomas/ Lang, Birgit (2013): Die Annahme des guten Grundes als Grundhaltung. In: Lang, Birgit/ Schirmer, Claudia/ Lang, Thomas/ Andreae de Hair, Ingeborg/ Wahle, Thomas/ Bausum, Jacob/ Weiß, Wilma/ Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.106-112.
- Längle, Alfried (o.J.): Existenzanalyse und Logotherapie. In: <http://www.laengle.info/downloads/EA%20in%20Stumm%20Psth%20-%20Schulen%20u%20Methoden%20-%20Falter-Verl%202011.pdf>[06.01.2019].
- Levine, Peter/ Kline, Maggie (2004): Verwundete Kinderseelen heilen. Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können. München: Kösel-Verlag.
- Lezoch, Katharina (2019): Trauma durch Trennung – Verlust Erfahrungen und Erkrankung. In: <https://www.duesseldorfer-therapie.de/trauma-durch-trennung-verlusterfahrung-und-erkrankung-oder-traumabedingte-bindungsstoerung/>[10.01.2019].
- Mattejad, Fritz/ Renschmidt, Helmut (2008): The Children of Mentally Ill Parents. In: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2696847/>[19.01.2019].
- Mol, Justine (2011): Aufwachsen in Vertrauen. Gewaltfrei miteinander leben. Erziehen ohne Strafen und Belohnen. Paderborn: Junfermann Verlag.

- Natho, Frank (2017): Erziehungsmythen: Konsequenz, Belohnung und Strafe. Die Grenzen des Belohnens und Bestrafens im Schulalltag im Wandel von machtzentrierten zu vertrauensbasierten Erziehungsansätzen. In: [https://fst-halberstadt.de/tl\\_files/fst-halberstadt-2017/docs/vds-Erziehungsmythen-2015.pdf](https://fst-halberstadt.de/tl_files/fst-halberstadt-2017/docs/vds-Erziehungsmythen-2015.pdf)[06.11.2018].
- Natho, Frank (2013): Mythos Konsequenz. Zur Wirkungslosigkeit von Strafe, von Macht und Ohnmacht in der Erziehung. In: <https://www.dgsf.org/service/wissensportal/mythos-konsequenz-2013>[05.01.2019].
- Ofner, Stefan (o.J.): Was bedeutet „Neue Autorität“?. In: <https://www.neueautoritaet.at/%C3%BCber-uns/saeulen-der-neuen-autoritaet.html>[06.01.2019].
- Pratscher, Kurt (2018): Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017. In: <https://www.frauen-familienjugend.bka.gv.at/familie/kinder-jugendhilfe/statistik.html>[10.01.2019].
- Regenbogenwald (2018): Was Trigger sind. In: <https://www.regenbogenwald.de/themen/trigger-als-ausloeser-psychischer-reaktionen.htm>[02.01.2019].
- Rüth, Ulrich/ Freisleder, Franz Joseph (o.J.): Seelische Misshandlung. In: <http://www.aerzteleitfaden.bayern.de/diagnose/seelische-gewalt.php>[19.01.2019].
- Schmid, Marc/ Lang, Birgit (2013): Überlegungen zum traumapädagogischen Umgang mit Regeln. In: Lang, Birgit/ Schirmer, Claudia/ Lang, Thomas/ Andrae de Hair, Ingeborg/ Wahle, Thomas/ Bausum, Jacob/ Weiß, Wilma/ Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.280-308.
- Schneider, Peter/ Tabakovic, Line (2018): Abschied vom Perfektionismus. In: Jugendhilfe, 56. Jahrgang, Februar 1/2018.
- Schnotz, Wolfgang (2009): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schoch, B. (2006): Strafe und Bestrafung als Mittel der Erziehung? In: <http://www.fachschulpaedagogik.de/articles/Strafe%20als%20Mittel%20der%20Erziehung.pdf>[29.12.2018].
- Sieberer, Wolfgang (o.J.): Existenzielle Erziehung. In: <https://existenzielle-erziehung.tsn.at/content/existenzielle-erziehung.>[05.01.2019].
- Singer, Hanneke (2010): Traumatische Erlebnisse, Psychopathologie und Delinquenz bei Heimjugendlichen im Schweizer Jugendhilfe- und Strafsystem. In: <https://oparu.uni->

ulm.de/xmlui/bitstream/handle/123456789/2117/vts\_7366\_10456.pdf?sequence=1[10.01.2019].

Sprenger, Jochen (2017): Jean-Itard-Zentrum. Ein pädagogisches Konzept für traumatisierte Kinder und Jugendliche. Berlin: Ausdruck Schaare & Schaare GbR.

Stangl, Werner (2018): Belohnung. In: <http://lexikon.stangl.eu/5607/belohnung/>[29.12.2018].

Stangl, Werner (2018): Selbstwirksamkeit. In: <http://lexikon.stangl.eu/1535/selbstwirksamkeit-selbstwirksamkeitserwartung/>[26.12.2018].

Stangl, Werner (2018): Selbstregulation. In: <http://lexikon.stangl.eu/622/selbstregulation/>[26.12.2018].

Thiersch, Hans (2007): Wie geht die Sozialpädagogik mit Regelverletzungen junger Erwachsener um? In: <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/520107-Thiersch.pdf>[04.11.2018].

Urton, Karolina (2017): Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden?. In: [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urton\\_2017\\_Selbstwirksamkeitserwartung.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urton_2017_Selbstwirksamkeitserwartung.pdf)[10.01.2019].

Volksanwaltschaft (2017): Sonderbericht. Kinder und ihre Rechte in öffentlichen Einrichtungen. In: [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/III/III\\_00055/imfname\\_675750.pdf](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/III/III_00055/imfname_675750.pdf)[05.01.2019].

Voos, Dunja (2014): „Wenn-dann-Sätze“ in der Erziehung. In: <https://www.medizin-im-text.de/blog/2014/15019/wenn-dann-satze-in-der-erziehung/>[29.12.2018].

Wahle, Thomas/ Lang, Thomas (2013): Transparenz als Grundhaltung. In: Lang, Birgit/ Schirmer, Claudia/ Lang, Thomas/ Andreae de Hair, Ingeborg/ Wahle, Thomas/ Bausum, Jacob/ Weiß, Wilma/ Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.118-121.

Weiß, Wilma/Schirmer, Claudia (2013): Wertschätzung als Grundhaltung. In: Lang, Birgit/ Schirmer, Claudia/ Lang, Thomas/ Andreae de Hair, Ingeborg/ Wahle, Thomas/ Bausum, Jacob/ Weiß, Wilma/ Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.112-114.

Weiß, Wilma (2011): Philipp sucht sein Ich. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.